

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

Rui Leon Aenlhe Corrêa Junior

**A História da África e dos afrodescendentes vai à escola:
a Lei 10.639/2003 e os saberes docentes**

Guarulhos
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

Rui Leon Aenlhe Corrêa Junior

**A História da África e dos afrodescendentes vai à escola:
a Lei 10.639/2003 e os saberes docentes**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, pela Universidade Federal de São Paulo, na área de concentração *Ensino de História*.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Elaine Lourenço.

Guarulhos
2019

Rui Leon Aenlhe Correa Junior

Material apresentado à banca examinadora
do Mestrado Profissional em Ensino de
História (ProfHistória)/Unifesp, como re-
quisito para o exame de qualificação.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Elaine Lourenço.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Elaine Lourenço (Orientadora) – Instituição: Unifesp

Prof.^a Dr.^a Lorene dos Santos (Titular) – Instituição: PUC/MG

Prof. Dr. Antônio Simplicio de Almeida Neto (Titular) – Instituição: Unifesp

Prof. Dr. (Juliano Custódio Sobrinho) – Instituição: Uninove

A meu pai e minha e minha mãe, pelo café quente, pela bússola apontando sempre para o Norte, pelo apoio incondicional e pelo amor sem fim.

A minhas (ex)alunas e meus (ex)alunos, por serem a principal fonte de ânimo e inspiração para pensar a educação.

CORRÊA JUNIOR, Rui. L. A.

A História da África e dos afrodescendentes vai à escola:

a Lei 10.639/2003 e os saberes docentes – Guarulhos, 2018.

Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientadora: Elaine Lourenço.

Título em Francês:

L'Histoire de l'Afrique et des personnes d'ascendance africaine vont à l'école : la Loi 10.639/2003 et les savoirs des professeurs

1. Ensino de História 2. História da África 3. História oral 4. Saber docente 5. História afro-brasileira

Agradecimentos

Confesso que, durante o período da escrita da dissertação, escrevi estes agradecimentos por diversas vezes na minha cabeça: primeiro, porque significava que havia chegado ao fim a escrita; e segundo porque, no decorrer desses processos, tantas pessoas foram tão fundamentais e às quais eu sentia a necessidade de agradecer a cada momento.

Começo agradecendo a três professoras e dois professores que reservaram um tempo em meio à rotina de dois, três empregos para conversarem comigo nessas entrevistas. Foram de uma generosidade ímpar. Muito obrigado! Sem vocês não haveria pesquisa, sem vocês não haveria ensino. No momento em que escrevo, sabemos que a Educação passa por um assédio sem precedentes por parte dos poderes. Vocês me dão esperança. Vencemos!

A minhas (ex)alunas e a meus (ex)alunos, que sempre me acolheram e souberam entender as falhas deste professor que está e seguirá em formação. Mais que isso, agradeço a vocês pelos diversos momentos em que se apaixonaram juntamente comigo pela História. Sempre foi por vocês e para vocês. Se cheguei até aqui, é porque vocês me deram a certeza de que poderia continuar insistindo.

No curso de História da FMU, tive a felicidade de encontrar dois professores que se tornaram amigos, Victor Callari e Ciça.

Agradeço ao professor Victor Callari, por nos incentivar a pesquisar e nos mostrar, pelo exemplo, que o exercício da docência só se fortalece com a pesquisa. Obrigado pelo rigor e pela seriedade, pelos churrascos regados a bom papo, e, em tempo, desculpe-me pela ausência dos últimos meses, ainda que justificada!

À professora Ciça, que me deu História da África, por todos os nossos almoços, nos quais conversávamos sobre tudo, mas, principalmente, sobre minha vontade de fazer mestrado. Obrigado por ter sido a primeira a me dizer que eu deveria pesquisar sobre o ensino de História. Uma das pessoas mais generosas e coerentes que conheço. Quando penso no professor que quero me tornar, tenho a ela como uma das maiores referências. Obrigado por tudo!

A graduação de História foi uma etapa importante para chegar até aqui. Não a teria completado sem os amigos que me salvavam todos os dias. Agradeço à Mariana Parreira,

pelos conselhos sempre calmos e ponderados. Ao Edu, amigo que queria ser capaz de vibrar, às vezes mais que eu, por minhas vitórias; ao Renatão, por dividir a paixão da sala de aula e rir de todas as minhas piadas; ao Cadu, irmão querido que divide comigo o interesse pela História da África e a diáspora e os afrodescendentes, por sermos capazes de conversar e discordar por horas sobre esses temas, por insistir para que eu lesse o Gilroy e me apresentar uma gama de autores e, sobretudo, pela amizade incondicional. Ao Fabeira, o leitor mais profícuo que conheço, por dividir devaneios teóricos comigo. A cada um de vocês, que me suportaram nesse momento final de escrita.

A docência, além de ter me dado um ganha-pão e um sentido para uma vida mais feliz, deu-me, também, dois irmãos: Claudio e Tato.

Professor Claudio, não dá para expressar tudo o que dividimos nesses seis anos de convívio, mas gostaria de registrar que não conheço ninguém mais apaixonado pela sala de aula e por fazer com que as aulas tenham sentido para os estudantes. Aprendo com você todos os dias, não apenas sobre História e sala de aula, como também sobre humanidade. Dividimos sonhos em comum, conspiramos por um mundo melhor e o fazemos, em geral, sentados em um boteco, sempre acompanhados de cervejas geladas e uma ótima conversa. E, agora, dividimos o mesmo programa de mestrado e temos a mesma orientadora. Eu tenho certeza de que vai fazer um trabalho *dez*!

Agradeço ao professor Tato Sanches, amigo querido, que, quando pensei em desistir desse trabalho, foi quem me deu, da maneira gentil que lhe é típica, um leve puxão de orelha e me ajudou a retomar o trabalho. Por todos os cafés compartilhados, pelas angústias trocadas, por dividir a paixão pela sala de aula, por contagiar a todos com essa vontade e essa beleza que são só suas. Pela leitura e revisão generosas do meu texto, que o fez interromper suas férias. Você sempre diz que “A colheita é comum, mas o capinar é sozinho...”, mas, para quem é seu amigo, o capinar nunca é sozinho. Tê-lo encontrado me faz ter certeza de que, de fato, a vida é a arte do encontro. Obrigado por estar sempre aí!

A entrada no mestrado me fez encontrar outros 19 professores incríveis que pensam e lutam pela Educação todos os dias. Pelos sonhos, angústias de escrita do que pesquisar, pelas risadas, por termos adentrado nesse programa na *picada do facão* (piada interna), muito obrigado! E que venham nossas defesas! Agradeço ao Diogenes, por ter sido com quem mais conversei sobre esses processos de escrita e por ter me indicado um professor.

Ao amigo Davi, professor fenomenal, que me ajudou muito na pesquisa, inclusive indicando uma das professoras. À Patrícia, amiga querida, pela paciência quanto às minhas ausências, por nunca me julgar e por ter, no meio da qualificação dela, lido e formatado meu trabalho.

Minha gratidão se estende, também, aos professores do mestrado, que foram essenciais para que este trabalho chegasse: professor Toninho, sempre paciente com todas as novas dúvidas e um entusiasta do programa; professora Maria Rita, por ajudar a dar os primeiros passos nesta pesquisa; professor João do Prado, que deu uma disciplina seminal para que esta pesquisa pudesse ter algum estofo teórico na discussão sobre a educação das relações étnico-raciais.

Ao professor Fabio Franzini, pelas longas conversas sobre Teoria da História e por ser essa figura generosa, meus agradecimentos vão além das contribuições acadêmicas. Obrigado por tudo, mesmo!

Ao Professor Alexandre Godoy, pelos comentários generosos feitos na banca de qualificação, que foram de suma importância para o prosseguimento deste trabalho.

À professora Lorene dos Santos, primeiro por seu trabalho de doutorado (agora, livro) que me ajudou a ter um Norte, quando ainda estava tateando por onde ir, e do qual esta pesquisa é muito tributária. Agradeço, também, pelos comentários na banca de qualificação que me ajudaram de forma singular nas entrevistas e a encontrar qual caminho seguir.

À minha orientadora Elaine Lourenço tenho muito pelo que agradecer aqui. Pela sua generosidade em dividir leituras e me ajudar teoricamente sobre métodos para pensar os saberes docentes, como a evitar olhar os professores procurando o fracasso escolar, e pelo seu trabalho na pesquisa com professores, fonte de inspiração e ética da maneira de trabalhar com a trajetória docente. Pela paciência com os tempos da escrita e por, inclusive, ler este trabalho em suas férias. Por cada orientação que sempre vinha com um almoço e um café, dando-me a liberdade e a autonomia de pesquisa, sempre orientando, nunca dirigindo. Por ter aberto muitas portas para mim, que me permitiram mudar minha vida. Muito obrigado é pouco para tudo isso, mas é a única forma que consigo expressar minha gratidão. Talvez, colocando no superlativo, consiga o efeito que estes agradecimentos sugerem, portanto, muitíssimo obrigado, professora!

Ao meu irmão do meio, Carlão, uma das pessoas mais generosas que conheço. Não teria conseguido me formar sem sua ajuda. No momento em que estava escrevendo, ele sempre vinha na porta me dar um “oi”, à sua maneira. Acompanhou o processo todo do mestrado, desde a ansiedade para entrar até a qualificação e a ansiedade para terminar. Saber que você existe me faz mais forte para o mundo. Obrigado por todo o apoio incondicional que me deu nos últimos anos!

Ao meu irmão mais novo, Rômulo, uma das melhores pessoas que conheço na vida. Além de dividirmos as memórias familiares, dividimos, também, uma série de gostos em comum. É quem mais me ensina a ser uma pessoa melhor todos os dias, e foi quem mais me ouviu falar sobre o quanto eu queria entrar no mestrado, sobre o que estava escrevendo na qualificação e quem mais me ouviu reclamar na fase final da escrita. Quando chegava no meu quarto, nem “oi” eu dava, já ia falando da escrita. Obrigado por tudo, e são tantas coisas que não caberiam, aqui, agradecimentos suficientes. Ah! Desculpe-me, também, por todos os momentos monotemáticos. Saber que você existe faz eu me sentir menos sozinho. À minha cunhada, Débora, por ter revisado todos os meus *papers* do mestrado, por ter revisado parte da dissertação e por sempre fazê-lo de maneira alegre e cantarolante como ela é. E à minha cunhada Ellen, por ter me aguentado monotemático durante todo esse último período.

Por último, agradeço aos mais importantes. Talvez os tenha deixado por último, pois não faço ideia de como agradecê-los o suficiente. Minha mãe e meu pai, agradeço tanto a vocês, as pessoas mais dignas e amorosas que conheço. Sem vocês, nada do que sou ou fiz teriam sido possíveis. O sentimento de amparo que tenho em vocês me dá força para enfrentar o mundo. Eu amo vocês mais que tudo na vida. Desculpem-me a ausência e a reclusão para terminar este trabalho. Vocês estão sempre comigo, mesmo quando estão distantes. Obrigado, pai e mãe, é para vocês este trabalho!

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

SABINO, Fernando. *O Encontro Marcado*.

Resumo:

A partir da entrevista de três professoras e dois professores de História da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, este trabalho busca compreender de que maneira o ensino de História da África e dos afrodescendentes vem sendo ensinado, à medida que, desde 2003, temos uma Lei (10.639/2003) que passa a obrigar o ensino da temática em questão. Neste sentido, apoiamo-nos teoricamente nas elaborações de Maurice Tardif, no que diz respeito ao conceito de saber docente, e nas elaborações de Ivor Goodson (1995 e 1992), a respeito da importância da trajetória de vida do professor. Ainda, valemo-nos das discussões a respeito do ciclo de vida profissional do professor apresentado por Huberman (2000). Privilegiaram-se os professores que já trabalharam ou trabalham com a temática proposta na Lei, bem como fica este trabalho imbuído de considerar a trajetória de vida dos professores e o momento de suas carreiras. Em vista da importância em investigar como o professor ministra suas aulas, buscamos professores e professoras em pontos distintos de sua carreira. Tentou-se, também, compreender o que os levou a escolherem ser professores de História, no sentido de compreender suas motivações, inspirações e até mesmo frustrações, para analisar como podemos articular história de vida, saberes docentes e saberes experienciais. Assim sendo, procuramos, também, entrevistar professores que haviam se formado antes ou depois da Lei, acrescentando professores formados em universidades públicas e privadas, no sentido de pensar como sua formação inicial influenciou ou influencia no trabalho. Por fim, valemo-nos das metodologias da História oral para nos permitir olhar além da primeira camada do relato dos professores.

Palavras Chave: Ensino de História, História da África, História Oral, Saber docente, História afro-brasileira.

Sumário

Introdução	14
Capítulo 1 – Movimento Negro e a Lei 10.639/2003: uma História de resistências, lutas e conquistas.....	21
1.1. O Movimento Negro no pós-abolição e o fazer-se da própria educação	22
1.2. A luta por uma educação subsidiada pelo Estado e a denúncia sistemática do “paraíso racial”	31
1.3. O Movimento Negro africaniza-se: da redemocratização à aprovação da Lei 10.639/2003.....	38
1.3.1. Um preâmbulo necessário	47
1.3.2. Um breve panorama da história das políticas multiculturalistas para a educação na prefeitura de São Paulo	49
Capítulo 2 – Entre o prescrito e o vivido	55
2.1. A necessidade da compreensão do saber docente.....	55
2.2. As professoras e os professores contam de si.....	63
2.2.1. A decisão pela carreira, como virei uma professora de História, como virei um professor de História.....	63
2.2.1.1. A escolha da carreira: Professor Luiz.....	63
2.2.1.2. A escolha da carreira: Professora Amanda.....	66
2.2.1.3. A escolha da carreira: Professora Caetana	69
2.2.1.4. A escolha da carreira: Professora Luiza	74
2.2.1.5. A escolha da carreira: Professor Vladimir	79
2.3. A carreira	82
2.3.1. A carreira do professor Luiz	84
2.3.2. A carreira da professora Amanda.....	88
2.3.3. A carreira de Caetana.....	90
2.3.4. A carreira de Luzia.....	100
2.3.5. A carreira de Vladimir.....	103
Capítulo 3 – O ensino de História da África vai à escola	106
3.1. De que África estamos falando?.....	106
3.2. Apontamentos em relação à Lei 10.639/2003 e o tempo histórico, um problema curricular e conceitual	115
3.3. Os professores e suas práticas, um caleidoscópio de experiências	121
3.3.1. Professor Luiz nos conta sobre suas práticas.....	125

3.3.2. Amanda nos conta da sua prática.....	135
3.3.3. Professora Caetana fala de sua prática	143
3.3.4. Luzia fala de sua prática	149
3.3.5. Vladimir fala de sua prática.....	157
Capítulo 4 – Uma conclusão provisória: de que ensino de História da África estamos falando?.....	162
Capítulo 5 – Produto	169
5.1. Sequência Didática.....	169
5.1.1. Atividades	171
Referências bibliográficas.....	175
Anexo A: Roteiro das entrevistas.....	183
Anexo B: Dados dos professores entrevistados	185

Introdução

Peço licença para começar esta introdução com um tom um tanto quanto pessoal, para contar como a História da África chegou à minha vida e o que fez comigo.

Sou professor há cerca de onze anos. Comecei a dar aula de História sem estar formado na área, nem mesmo cursando. Ingressei na universidade em 2001, no curso de Ciências Sociais, mas não o concluí e, dando aula, descobri que queria mesmo dar aula de História. Por isso, iniciei minha graduação na FMU.

Sempre tive como hábito escolher dois livros de História para ler nas férias, sendo um de História Geral e outro de História do Brasil – e foi dessa maneira que a História da África apareceu para mim. Nas andanças por uma livraria, em novembro de 2011, para escolher quais seriam esses dois livros, um deles me chamou a atenção na prateleira: um calhamaço chamado *A Enxada e a lança: África antes dos portugueses*. Li o livro nas férias de final de ano de 2011, com o mapa da África ao lado, pois não sabia sequer onde ficavam alguns países. Durante a leitura, e em seu término, a sensação que eu tinha era a de que a história da humanidade que tinha na cabeça havia se transformado para mim, e que a história da escravidão de que eu tinha conhecimento também havia se transformado.

A partir daquele livro, a História da África se tornou um interesse rotineiro e, mais que isso, comecei a me perguntar seriamente sobre como levar a História da África para a sala de aula de maneira que propiciasse para os estudantes algo parecido com o que esse livro me proporcionou. Que mundo se alargava! Confesso que ainda estou me perguntando.

Da mesma forma, outro livro lido nessas mesmas férias me trouxe uma nova perspectiva sobre pensar a escravidão: *Ser escravo no Brasil*, da professora Katia Queiroz Mattoso, no qual ela apresenta um outro prisma da escravidão em que o escravizado ganhava contornos, e não apenas era tratado ou tido como mercadoria, ou rebelde, ou como indivíduo submisso em harmonia com o sistema escravocrata. Depois dele, *Visões da liberdade*, do professor Sidney Chalhoub, e os livros do João José Reis me trouxeram outras inquietações, como levar a perspectiva da agência histórica para os estudantes aos quais eu ministrava aulas. Essas dúvidas me fizeram buscar outras maneiras de lecionar e me transformaram como professor, mas o desafio continua a ser grande.

Por uma eventual sorte, a parte dissertativa da prova de mestrado era exatamente sobre como pensar uma aula de História e o tema era circunscrito sob as temáticas da

escravidão e do racismo na perspectiva de trabalhar o anacronismo controlado, o que provavelmente foi o que me permitiu entrar no programa. A partir dali, não tive mais dúvidas de que seria sobre isso que iria pesquisar. Todavia, esse “isso que iria pesquisar” ainda era um tanto nebuloso, mesmo que já surgisse uma dúvida: como os professores de História se relacionavam com a nova História da escravidão?

As leituras feitas nas disciplinas do mestrado, em especial Chervel (1990) e Goodson (1992 e 1995), a pré-orientação da Professora Maria Rita, as conversas com a Professora Elaine – que, então, ministrava a disciplina de História do Ensino de História juntamente com o professor Antônio Simplício –, e a disciplina que ministrava o professor João do Padro sobre currículo e produção da diferença, fizeram-me perceber que os professores não realizam transposição didática dos conhecimentos acadêmicos. Essa afirmação era evidente para mim, pois, afinal, apesar da(s) leitura(s) que havia realizado sobre a temática, eu mesmo estava cheio de dúvidas sobre incorporá-la em sala de aula e, quando acontecia, a última coisa que estava fazendo era didatizar conhecimentos acadêmicos.

Faço este percurso individual a fim de traçar como as perguntas desta pesquisa emergiram da prática: elas vêm das minhas dúvidas, desejos e angústias sobre como ensinar História da África e dos afrodescendentes; vêm da necessidade de “conversar” com outros educadores e outras educadoras que também o fazem, para que possamos pensar, juntos, uma educação antirracista. Nesse sentido, veio-me a ideia de buscar como os professores de História estavam, após a aprovação da Lei que transformava o ensino de História da África dos afro-brasileiros em obrigatória, ensinando História.

Com a orientação da professora Elaine, aproximei-me do escopo teórico de saberes docentes, passando a compreender que eles são heterógenos e plurais, além de entender que quando eles ensinam, não o fazem apenas com a cabeça, e sim com um corpo e com uma subjetividade construídos em sua trajetória. Compreender a trajetória de vida desses professores, ou melhor, entender como eles a percebem me ajudaria a apreender o que fazem quando ensinam História da África e dos afrodescendentes. Como diz Goodson:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham

considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 1992, p. 71)

Outro argumento que justifica a opção pela trajetória de vida e de ouvir os professores é que, sendo o saber docente experiencial, poder ouvi-los falando sobre como se relacionam com os conteúdos, seus objetivos em relação a quê e como ensinar, permite-nos não apenas conhecê-los mais, como também o que pensam sobre o currículo, as reformas educacionais e, no caso desta pesquisa, de que maneira aplicam a Lei 10.639/2003. Além disso, outro elemento que justifica ouvir esses professores à luz de suas trajetórias é evitar cair no risco de ouvir suas práticas com um pressuposto de aula ideal e querer ver onde este acerta ou erra.

Assim, entendo a importância de pensar cada um dos docentes como possuidores de uma trajetória específica quando foram alunos, com a mentalidade de que, em uma sociedade racista, os professores e professoras afrodescendentes podem retornar para um espaço marcado por uma memória de discriminação e exclusão. Compreender como cada um deles tem na memória o processo de construção de sua identidade, e de que maneira se recordam sobre como se relacionaram com o espaço escolar, poderia nos dar pistas importantes sobre suas opções e suas práticas docentes.

Ouvi-los com a intenção de apreender o que os fez escolher sua carreira e em que momento dela estão, pode nos ser, também, salutar, à medida que os docentes nos narram o porquê de terem escolhido ser professores e, ainda, de História. Isso pode nos revelar como eles procuram, hoje, dar sentido a suas vidas, validando ou não a forma como escolheram e o motivo, ao demonstrarem uma série de relações que estabeleceram com seus professores e familiares durante a formação no sentido que Queiroz nos aponta:

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. (QUEIROZ, 1988, p. 20)

No mesmo sentido, ouvir os professores nos falarem sobre sua trajetória profissional, além de permitir que as relações acima possam nos fazer entender como se relacionam com os alunos, de que maneira a busca se forma, como se relacionaram e se relacionam com as diversas escolas onde trabalham e trabalharam, pode, inclusive, nos abrir frestas na janela de sua memória para assimilar elementos da cultura escolar por onde passaram.

Assim, ainda que não se trate de um trabalho de História oral, no sentido *lato* do termo, para esta pesquisa, a História oral se tornou a metodologia privilegiada e a qual pode ser entendida como:

[...] a História oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possam entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (ALBERTI, 1989, p. 4).

Com a clareza de que cada indivíduo, apesar de revelar em suas memórias relações e tendências gerais do seu tempo¹ e das instituições em que estão inseridos, faz isso a partir de suas perspectivas, acredito que pensar que os relatos orais poderiam ser válidos como universais (qual fonte pode?) seria ingenuidade. Parafraseando um ditado da tradição oral africana: “cada um vê o sol do meio-dia a partir de sua janela”, reforço que aqui não se trata de buscar o real, mas, sim, de que maneira esses indivíduos apreendem essa realidade a partir das muitas janelas de sua(s) vida(s), o que pode de alguma maneira nos ajudar a responder, ainda que de maneira bastante fragmentada, algumas questões.

Desta forma, com o intuito de tentar abrir o máximo de janelas de que esta pesquisa daria conta, foram entrevistados três professoras e dois professores de História, que lecionam na Rede Municipal de Educação do Município de São Paulo². Orientados pela discussão de carreira de Huberman (2000), selecionaram-se professores com diferentes anos de

¹ Como nos diz Thompson: [...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos. (THOMPSON, 1992, p.17)

² Para a seleção dos educadores, adotamos como critério professores que trabalham ou já trabalharam com o Ensino da África dos afro-brasileiros, em regiões distintas da cidade de São Paulo; formados antes e depois da implementação da Lei 10.639/2003; englobando professores que tiveram e os que não tiveram a disciplina de História da África na graduação.

experiência na docência, o que nos possibilitaria abarcar aqueles que se autodeclaravam afrodescendentes. Ademais, escolhemos a Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo, pois, diferente da rede Estadual de Ensino, aquela teve uma série de políticas públicas para implementação da Lei, em especial na Gestão do Prefeito Fernando Haddad (2013-2016) cujo programa de metas previa “*Viabilizar a implementação das Leis 10639/03 5 e 11645/08 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática História e Cultura afro-brasileira e indígena.*”³ e que contava com um orçamento de R\$ 500.000,00, que foi ampliado com a coordenação da assessoria Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), antes vinculado à Diretoria de Orientações Técnicas – DOT.

O Núcleo coordenou uma gama de medidas para a implementação das leis, tais como: oficina do jogo Mancala-awalé⁴, no qual, inclusive, previa-se um campeonato entre as escolas; a realização, em 2016, de um Congresso Municipal de Educação das Relações Étnico-raciais; a instituição no calendário do novembro negro; e a elaboração de um espaço virtual para formação, o Espaço ERER⁵, que hoje encontra-se em outro domínio não governamental e não é atualizado há alguns anos, já que a gestão atual não o levou para a frente. O currículo escrito na gestão Haddad foi o que tratou com mais centralidade um ensino de História voltado para o multiculturalismo. Ainda que saibamos que há uma nosfera entre as políticas públicas para Educação e o que acontece dentro da sala de aula, no caso do município, a Lei 10.369/2003 também ganhou força de Lei, o que fez com que esse debate circulasse mais dentro das escolas e que de alguma maneira os professores se vissem mais confortáveis ou impelidos a trabalharem com a temática.

Assim sendo, fui buscar os professores e os que encontrei foi através de indicações e também pela indicação de um dos entrevistados. As entrevistas foram sempre feitas no local de escolha deles. Entrevistá-los foi uma experiência que é difícil descrever, pois, em um primeiro momento, estava aprendendo como fazê-lo (ainda estou) e, em um segundo, houve a manifestação de um sentimento de imenso respeito por esses professores, que por vezes me confiaram suas memórias, o que, ao escrever, me colocou em profundo estado de angústia no sentido do que escolher analisar dessas entrevistas, o que seria mais relevante, e que, ao mesmo tempo, não fragmentasse a história dessas pessoas a ponto de deturpá-las

³ Disponível em: <<http://planejasaampa.prefeitura.sp.gov.br/meta/40>>. Acesso em: 02/08/2018.

⁴ Jogo de tabuleiro muito popular no continente africano, no qual o jogador que conseguir retirar o maior número de sementes ganha.

⁵ Disponível em: <http://wespacehost.com.br/EspacoErer/espaco_erer>. Acesso em: 10/01/2019.

ou reduzi-las. Produzir um texto e analisar uma fonte histórica é sempre um ato de escolha e, a esse respeito, espero ter sido o mais justo possível.

Para tal, estruturou-se a pesquisa em três capítulos e um produto propositivo (exigência do programa ProfHistória).

No primeiro capítulo, procurou-se compreender como se construíram as relações da população afrodescendente com as demandas por educação e de que maneira os movimentos negros se organizaram para, ora eles mesmos garantirem a educação dos seus, ora exigirem do Estado que a garantisse. Também buscou-se perseguir em que momento a História da África tornou-se uma demanda para esses movimentos, que, como sabemos, foram essenciais para a aprovação da Lei 10.639/2003. Nesse sentido, traçou-se um breve histórico da criação de algumas políticas públicas em âmbito federal. E, valendo-se das elaborações de Chervel, permitiu-se levantar a hipótese de que a Lei 10.639/2003 alterava as finalidades do Ensino de História, a partir da qual pôde-se perceber como isso se tornou um momento privilegiado para compreender como os professores lidam com essas novas finalidades.

No segundo capítulo, procuramos desenvolver a perspectiva teórica inicial de que partimos, tendo o conceito de saber docente e saber experiencial com base na metodologia da História. Buscamos, primeiro, apresentar os professores de História entrevistados. Para tal, definiram-se dois momentos: a escolha da carreira e o exercício da carreira em si, por razões já explicitadas acima. Como em toda entrevista, o tempo com os professores foi desigual, alguns falavam pouco e revelavam muito, inclusive com o silêncio; outras foram de maneira mais telegráfica; ao passo que algumas me falaram sobre tudo que podiam. Assim sendo, quando apresento e analiso as entrevistas, em algumas análises me detenho mais, pois conto com mais material para análise (não me refiro a quantidade). Mas sabemos que o historiador deve fazer incêndio com gravetos.

No terceiro capítulo, procurou-se compreender qual o debate historiográfico que há em torno da História da África, valendo-se do texto de Carlos Lopes, *A pirâmide invertida* (1995), no sentido de pensar sobre qual África estamos falando. Nessa mesma perspectiva, tentou-se apresentar alguns desafios que o ensino de História da África nos coloca, em relação a uma outra temporalidade para além do quadripartidarismo da História e dos problemas que podem surgir em adotar conceitos da historiografia europeia para analisar e

escrever a história da África. Perscrutou-se, a partir daí, as práticas desses professores em relação ao Ensino de História da África e dos afrodescendentes, sem buscar, como já foi dito, o que está certo ou errado, mas, primeiro, tentando perceber como o que eles nos dizem de sua prática liga-se ao momento da carreira em que estão, à sua história de vida, e como essas questões se ligam aos objetivos que se apresentam ao buscar colocar a Lei 10.639/2003 em ação. Todavia, não pode-se deixar de apontar os riscos ou as ambiguidades que os relatos sobre suas práticas nos traziam, não no sentido de mostrar aonde esses professores erram, mas na tentativa de compreensão acerca da forma como eles recebiam e interpretavam a Lei 10.639/2003 e como essa interpretação se media por uma série de outros elementos, para além do meramente conhecer ou não conhecer de maneira aprofundada os conteúdos dos componentes curriculares de História da África e dos afrodescendentes.

Por fim, elaborou-se um produto que concebi como uma sequência didática, a qual abarca homens e mulheres africanos livres e escravizados, no sentido de que, se professores compartilharam suas práticas, também compartilho parte da minha prática como professor quando trato da temática.

Capítulo 1 – Movimento Negro e a Lei 10.639/2003: uma História de resistências, lutas e conquistas

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero –, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 1978, p. 95)

Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou a Lei 10.639/2003. Tal Lei alterava a LDB, de 1996, e instituía que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A Lei 10.639/2003 reconhecia institucionalmente a diversidade étnico-racial brasileira e a transformava em componente curricular obrigatório. Por mais contraditório que pareça, transformar o ensino de História da África em obrigatório evidenciava a sua ausência nos Currículos Escolares.

Essa ausência, além de reforçar a escola como um espaço de exclusão, contribuía para a reprodução do racismo. A obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira viria, também, com o combate de anos do Movimento Negro pela reconstrução da memória sobre as histórias dos negros africanos e brasileiros, e, ainda, dos processos de luta dessa população.

Como a aprovação da Lei 10.639/2003 é, também, fruto de anos da luta do Movimento Negro em busca de uma educação antirracista. Assim, é necessário que façamos alguns apontamentos sobre a história do Movimento, trilhando sua relação com a educação, em busca de responder à seguinte questão: o que representa essa Lei na transformação do ensino de História e por que motivo intelectuais engajados na luta antirracista e do Movimento Negro reconhecem em sua aprovação uma vitória?

A divisão cronológica que iremos usar para esses apontamentos é a sugerida pelo Prof. Petrônio Domingues, em seu artigo *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos* (2007), e também utilizada pela Prof.^a Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, em seu artigo *Movimento Negro e educação* (2000). Esse primeiro capítulo busca, então, fazer uma síntese, a partir da seguinte divisão: a) primeira fase do Movimento Negro organizado na República (1889-1937), da Primeira República ao Estado Novo; b) segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964), da Segunda República à Ditadura Civil-militar; c) terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000), do início do processo de redemocratização à República Nova.⁶

1.1. O Movimento Negro no pós-abolição e o fazer-se da própria educação

A população negra como um todo, no após abolição, foi lançada à sua própria sorte: o fim da escravidão não representou o calvário para o país, como acreditavam os latifundiários, mas, também, não foi a redenção para a população negra, como supunham os abolicionistas. Aliás, não foi com o fim da escravidão que as elites brancas passaram a temer a população negra, afinal, mesmo antes da abolição esse temor se fazia presente, como fica claro na passagem do livro *Medo Branco, Onda Negra*, da Prof.^a Celia Maria de Azevedo (1987):

A preocupação expressa já muitas vezes com a necessidade de formar urgente uma nação homogênea assumirá contornos radicais na década de 1830, quando Frederico Leopoldo Cezar Bularmaque defende a devolução dos negros à África.

⁶ DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. *Tempo* [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1413-7704. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

Nascido no Piauí e com doutorado em Ciências Matemáticas e Naturais pela Escola Militar, Bularmaque publicou *Memoria Analytica á cerca do commercio d'escravos e á cerca dos males da escravidão domésticas*, onde traça a vivas cores a situação opressiva dos negros no Brasil, submetidos a crueldade da “classe egoísta”. Era exatamente por isso que a seu ver a situação era alarmante, estando os interesses do senhor sob constante ameaça da parte de uma numerosa raça de “inimigos domésticos”, cujo o único fito deve ser a destruição e o extermínio dos opressores. (AZEVEDO, 1987, p. 35-36)

Neste período, Bularmaque ofereceu uma única saída para os males que a escravidão trouxe, que, nesse caso, são os próprios africanos: a extradição de todos eles. Esse recurso era, obviamente, impraticável. Todavia, para a elite brasileira, o tema da heterogeneidade racial era um problema que deveria ser resolvido e a resposta ao suposto problema foi o incentivo da imigração de europeus, que levaria ao branqueamento do povo, “tal processo de miscigenação, potencializado pelo estímulo às novas ondas imigratórias de povos europeus, ficou conhecido como *embranquecimento*”⁷ (GUIMARÃES, 2002, p. 62).

Um exemplo candente em relação a como se pensava o embranquecimento, tanto no que tange a como ele se daria quanto ao ritmo em que se daria, é a participação do então médico, antropólogo e diretor do Museu Nacional, João Batista Lacerda, no Congresso Universal das Raças, em 1911, em Londres. Lacerda, durante sua conferência, estimou que em 100 anos não haveria mais homens e mulheres mestiços e negros no país: “[...] é lógico supor que num período de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós” (LACERDA, 1911, p. 18-19).

O peculiar é que a elite brasileira se desagradou profundamente com sua estimativa de 100 anos⁸. Deveria ser antes, afinal, uma série de políticas públicas, e não só, no pós-abolição perseguiam esse objetivo. O embranquecimento, além de dificultar o acesso dos egressos da escravidão a serviços básicos, como moradia, saúde e educação, significava, também, alijá-los de todas as práticas que não fossem consideradas do homem branco civilizado. (SKIDMORE, 2012) Daí, explica-se a conspícua perseguição à capoeira, às

⁷ Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, ver: DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Editora Senac, 2003.

⁸ Lacerda respondeu aos seus detratores em um artigo, *O congresso universal das raças*, reunido em Londres (1911) e publicado no Brasil pela Papelaria Macedo, no Rio de Janeiro, em 1912. Ele dizia, usando dados de Roquette Pinto, que se baseava na ciência, apresentando, inclusive, um gráfico no qual apresentava seu argumento de que em 2012, 100 anos após a publicação, haveria apenas 3% de mestiços no país.

religiões de matriz africanas, em especial ao candomblé, e o aumento considerável do efetivo policial. Segundo Florestan Fernandes:

Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (FERNANDES, 1964, p. 29)

Assim, lançados à própria sorte, os negros e negras precisaram desenvolver formas de resistências, ainda que algumas silenciosas, para superar a condição de abandono e exclusão. Deste modo,

O aparecimento das instituições negras foi uma resposta a um padrão de racismo brasileiro distinto da sociedade norte-americana. Se a promoção da imigração europeia, pautada pela ideia de embranquecimento, marginalizava grande parte da população negra, iniciativas coordenadas por essas associações produziram o conceito “nós negros” (FRANCISCO, 2013, p.36)

Segundo Petrônio, logo no pós-abolição uma série de organizações tal como Francisco (2013) nos coloca, surgiram:

Em São Paulo, apareceram o *Club 13 de maio dos Homens Pretos* (1902), o *Centro Literário dos Homens de Cor* (1903), a *Sociedade Propugnadora 13 de Maio* (1906), o *Centro Cultural Henrique Dias* (1908), a *Sociedade União Cívica dos Homens de Cor* (1915), a *Associação Protetora dos Brasileiros Pretos* (1917); no Rio de Janeiro, o *Centro da Federação dos Homens de Cor*; em Pelotas/RS, a *Sociedade Progresso da Raça Africana* (1891); em Lages/SC, o *Centro Cívico Cruz e Souza* (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o *Clube 28 de Setembro*, constituído em 1897. As maiores agremiações foram o *Grupo Dramático e Recreativo Kosmos* e o *Centro Cívico Palmares*, fundadas em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiram agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação de determinadas classes de

trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical. (DOMINGUES, 2007, p. 103)

Domingues aponta que junto a essas associações surgiu uma série de jornais, dos quais o autor cita alguns:

Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi *A Pátria*, de 1899, tendo como subtítulo *Órgão dos Homens de Cor*. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: *O Combate*, em 1912; *O Menelick*, em 1915; *O Bandeirante*, em 1918; *O Alfinete*, em 1918; *A Liberdade*, em 1918; e *A Sentinela*, em 1920. No município de Campinas, *O Baluarte*, em 1903, e *O Getulino*, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o *Clarim da Alvorada*, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. A imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o “preconceito de cor”, como se dizia na época. (DOMINGUES, 2007, p. 104)

Essas organizações, segundo Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2000), desempenharam um papel fundamental para além dos próprios negros engajados no movimento. A pesquisadora enumera três funções amplas para essas organizações: 1) entidades políticas; 2) clubes recreativos; e 3) associações culturais. Em muitos casos, esta última funciona como instância educativa. Não à toa, os enfoques desses jornais estavam em parte nos problemas estruturais da população negra, sendo eles a moradia, a saúde, a habitação e a educação. Contudo, o problema da instrução da população negra, nas páginas destes⁹, receberia menos um caráter de denúncia da falta de acesso, aparecendo muito mais como um apelo aos afrodescendentes a buscarem instrução, ao passo que combatiam o analfabetismo, como fica claro nessas duas passagens do jornal *O Alfinete*:

Devemos nos preocupar menos com o passado da raça, **tratando agora de educá-la**, preparando-a para as formidáveis lutas de amanhã. O passado foi horrível e o presente péssimo; que devemos esperar do futuro? Tudo se tivermos o

⁹ Os trechos dos jornais aqui citados foram retirados, em sua grande maioria, do artigo de Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva e de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, *O Movimento Negro e a Educação*.

livro por escopo; nada se continuarmos o culto das tabernas! (FLORENCIO, *O Alfinete*, n. 77, 11 nov. 1921, p. 2-3) (grifo nosso).

Aos leitores [...] o combate ao analfabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brasil era uma feitoria; [...]. Vamos, meus amigos um pouco de boa vontade, porque combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro. Nós, homens de côm, conscientes dos nossos deveres, para com a nossa muito amada patria, desejamos que os homens, mulheres e crianças da nossa raça aprendam a ler para obterem um lugar digno no seio da sociedade brasileira. (*O Alfinete*, n. 8, 9 de mar. 1919, p. 1)

Essa campanha das primeiras décadas do século XX, para que os homens negros se eduquem e o combate ao analfabetismo, é um dos elementos que percorrerá todas as fases do Movimento Negro, porém com diferentes perspectivas em cada uma delas.

Na primeira fase, haverá um salto de qualidade com a fundação da Frente Negra Brasileira, em 1931, considerada substituta do Centro Cívico Palmares. É uma mudança de qualidade, pois a FNB foi a primeira a ter contornos mais claramente políticos. É importante ressaltar que a FNB não surgiu como raio em meio ao céu aberto, ela foi fruto do acúmulo das experiências desses movimentos já citados.

Na FNB, temos, de um lado, a denúncia da segregação racial e, por outro, a luta por ascensão social e assimilação, como podemos observar nos seus estatutos:

Art. 3º – A “FRENTE NEGRA BRASILEIRA”, como força social, visa a elevação moral, intelectual, artística, técnica profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra. Inciso Único – Para execução do art. 3º, criará cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e artes, e campos de esportes dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira. Art. 4º – Como força política organizada, a “FRENTE NEGRA BRASILEIRA”, para mais perfeitamente alcançar os seus fins sociais, pleiteará, dentro da ordem legal instituída no Brasil, os cargos eletivos de representação da Gente Negra Brasileira, efetivando a sua ação político-social em sentido rigorosamente brasileiro. (Diário Oficial do Estado de São Paulo, 04/11/1931:12).

A entidade tinha um complexo nível de organização e, como visto no Estatuto acima, fundou escolas, grupos de música, teatro, atendimento médico e possuía até um time de futebol. Alguns pesquisadores, como Florestan Fernandes, acreditam que a FNB chegou a ter mais de 200 mil militantes espalhados por todo o território nacional.

O que se denota, tanto no jornal *O Alfinete* quanto no Estatuto supracitado, é a invocação para a constante cobrança aos negros em relação ao estudo e a ausência de uma exigência ao Estado para assumir essa responsabilidade.

Segundo a Profa. Petronilha, o jornal *O Clarim d'Alvorada*, por exemplo, cobrava tenazmente a população negra a participar da educação, em um tom de responsabilização desta, como é perceptível em um artigo publicado em 1926:

escolas há em todos os bairros, nocturnas, diurnas, gratuitas, mantidas pelo nosso governo, por associações diversas. Só que nessas escolas encontram-se alunos de todas as nacionalidades, mas de côr, não sei qual a razão de se contar as dezenas. (*O Clarim d'Alvorada*, 24/10/1926, p. 2 apud GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 141)

A educação, para esses movimentos negros, seria uma forma de resistência, que possibilitaria aos homens negros disputar com os imigrantes que chegavam no país. O *Clarim d'Alvorada* chega a comparar a população negra com os italianos, de quem os filhos seriam incentivados a estudar, enquanto os negros, não:

os jovens filhos dos italianos e de outras nacionalidades assinala que, enquanto os primeiros [filhos de negros] não eram incentivados para seguir os estudos e raramente eram vistos com livros debaixo dos braços vindo das tantas escolas noturnas, os segundos não só eram estimulados a freqüentar as escolas profissionais como de lá já eram encaminhados para “os escriptorios commerciaes, bancos e etc.” (Correia Leite, Mocidade Negra, *O Clarim d'Alvorada*, 09/06/1929, p. 4 apud GONÇALVES; SILVA, 2007, p.141)

Os jornais *O Clarim* e *A Alvorada* foram amplamente analisados na pesquisa *Fronteiras em Definição*, do historiador Flavio Thales Ribeiro Francisco, na qual ele corrobora

com essa visão de que *O Clarim da Alvorada* possuía certa exigência em relação a população negra:

O Clarim da Alvorada entendia que a maior parcela de culpa da condição miserável da população negra era do próprio negro. [...] se simplesmente se dedicassem mais ao trabalho. Aquele processo de degradação pela qual passava a população negra não era um problema da sociedade brasileira, que manifestava seu racismo a partir de práticas discriminatórias, mas de adaptação do negro sem instrução a um universo onde vigorava o trabalho livre assalariado (FRANCISCO, 2013, p.71)

Neste sentido, a prática educativa, além de elevar o capital cultural da população negra deveria também cumprir a função, que já aparece no estatuto da Frente Negra Brasileira, de uma elevação moral da própria população.

A questão não ficou apenas no denunciamento e em exigências. A Profa. Petronilha deu inúmeros exemplos de escolas sendo mantidas pelos movimentos negros, cursos de alfabetização, associações culturais e campanhas, tais como a do *Jornal Alvorada*, que exortavam a importância de os homens e as mulheres aprenderem a ler e escrever, pedindo inclusive que deixassem o lazer de lado para conseguir esse “valioso instrumento” (ALVORADA, 1936, p. 2 apud SILVA; GONÇALVES, 2007, p. 142), ou como o grêmio Kósmos, que possuía uma movimentada biblioteca, organizando teatro e conferências.

Tais conferências eram fundamentais para atingir uma população que não sabia ler. Afinal, havia um esforço hercúleo dos movimentos negros em atingir os que não sabiam ler, pois tinham que pensar táticas para atingir essa população para além dos jornais, tais como oradores que se manifestavam à frente dos túmulos das grandes personalidades negras em festas cívicas, intervenções em meio a bailes, etc.

Somando-se a essas iniciativas, a Frente Negra Brasileira tinha, nos seus planos, criar o Liceu Palmares nos moldes das escolas da elite, tais como o São Bento e o Liceu Coração Jesus. As aulas seriam ministradas para primário, secundário, comercial e ginasial, tendo como público jovens negros e negras. Os administradores do Liceu seriam homens negros, os quais haviam estudado nessas escolas da elite e tinham como objetivo formar novas lideranças. Todavia, e obviamente, o projeto era inexecutável, pois a Frente não

dispunha dos recursos necessários e, como não conseguiu levantar as verbas que precisava, o plano jamais saiu do papel.

Em todas essas movimentações, há dois elementos importantes a serem destacados e que interessam, particularmente, a nossa pesquisa. O primeiro é: durante a primeira fase do Movimento Negro, a educação, como está colocado no Estatuto da FNB, seria feita dentro de *uma finalidade rigorosamente brasileira*. Ou seja, no texto, há uma preocupação em afirmar, mais de uma vez, que a finalidade é brasileira.

Em um cenário em que a migração era regra, a identidade africana era colocada de lado. Assim, inclusive manifestações, como o samba e as religiões africanas ou afro-brasileiros, não eram bem vistas. No jornal da Frente Negra Brasileira, *A Voz da Raça*, o lema que aparecia em todos os números era: Deus, Pátria, Raça e Família.¹⁰ Fruto da ideologia do branqueamento, percebia-se que os imigrantes europeus tinham mais oportunidades que a população negra, esta última que também é brasileira como a branca e deveria ser tratada como tal. Desse modo, assumir uma identidade, como a africana, poderia, na concepção dos líderes do movimento, de alguma maneira, enfraquecer esse argumento.

O símbolo da Mãe Preta defendido pelo jornal *O Clarim d'Alvorada*, por exemplo, vinha nesse sentido, como nos diz Francisco Tales Ribeiro:

A Mãe Preta era uma proposta usada para a representação da brasilidade, e, com múltiplos significados, reunia a reivindicação de inclusão dos negros na sociedade, o reconhecimento do seu papel na história do país e a congregação de negros e brancos na égide da bandeira nacional. (FRANCISCO, 2013, p. 93)

A campanha que o jornal *O Clarim d'Alvorada* fez para que se erguesse um monumento à Mãe Preta, revela como se pensava a integração negra como parte da identidade nacional. A despeito de o símbolo remeter à época da escravidão, ele daria uma origem comum a brancos e negros.

Além disso, havia o receio que essas lideranças brasileiras tinham de adotar uma política racial próxima a dos Estados Unidos, apesar de que era sabido que o *Clarim d'Alvorada* mantinha contato com os jornais *Chicago Defender* e *Negro Word*¹¹ e percebiam os

¹⁰ Com a exceção do termo raça, o lema é o mesmo dos Integralistas.

¹¹ Ambos jornais do Movimento Negro Estadunidense.

riscos que isso representava para a população negra. Antônio Sérgio Guimarães (2004) aponta que a ideia da democracia racial fazia parte, também, dos movimentos negros “com uma atitude integracionista politicamente passiva,¹² com a qual os mulatos e negros procuravam demonstrar que a cor era a única diferença entre eles e a elite branca, sem qualquer implicação moral ou cultural”. (GUIMARÃES, 2004, p. 274)

O segundo elemento observado é que, nessa sua primeira fase, o Movimento Negro chama a responsabilidade para si, pois “o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, **a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos.**” (SILVA; GONÇALVES, 2000, p. 142-143) (grifo nosso). Esse aspecto fica ainda mais claro nessa passagem do jornal o *Clarim d’Alvorada*:

Em quarenta anos de liberdade, além do grande desamparo que foi dado aos nossos maiores, temos de revelar com paciência, a negação de certos direitos que nos assistem, como legítimos filhos da grande pátria do cruzeiro. Se os conspícuos patriotas desta República não cuidaram da educação do negro, nosso congresso tratará desse máximo problema que está latente na questão nacional. (*Clarim d’Alvorada*, 07/04/1929, p. 1 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000 p. 146).

Para além do abandono e exclusão que vivia a população negra, fazendo com que os movimentos negros nada esperassem do Estado, como podemos constatar com o trecho citado, podemos considerar outras duas hipóteses para o Movimento Negro ter assumido a educação dos afrodescendentes.

A primeira hipótese é que se trata de uma desconfiança que esse movimento tinha nos dirigentes da Primeira República, como bem demonstra Chalhoub, em seu artigo de 1988, *Medo branco de almas negras: escravos, libertos e republicanos na cidade*, no qual

¹² O autor destaca que essa postura passiva muda a partir da terceira década do século XX: “Mas, a partir da terceira década do século XX, um outro modo de integração passou a ganhar importância, no qual a atitude passiva foi abandonada em favor da mobilização política e do cultivo da identidade racial. Esse novo modelo, cujo desenvolvimento pode ser acompanhado pela imprensa negra de São Paulo a partir dos anos de 1920, em jornais como *Liberdade* e *Clarim*, se consolida em 1931 com a criação da Frente Negra Brasileira, movimento social que se transforma em partido político, para ser extinto em 1937, com o Estado Novo. É bastante provável, como apontam os estudiosos, que dois fatores tenham confluído para a sua emergência: por um lado, um processo de etno-identificação crescente que acompanhou a segunda leva de colonização europeia do Brasil no pós-Abolição, depois da chegada maciça de italianos espanhóis, portugueses, alemães, japoneses, sírio-libaneses e outros europeus, principalmente no Sul e Sudeste do país; e, por outro lado, o processo de politização das diferenças raciais por que passou o mundo ocidental no entre guerras e que, no Brasil, teve no integralismo a sua maior expressão.” (Guimarães, 2004, p. 274)

vai demonstrar como a população negra da Cidade do Rio via com desconfiança os governadores, por se tratarem de velhos oligarcas escravocratas.

A segunda hipótese é o racismo com que as crianças negras eram tratadas nas escolas, como fica expresso nessa passagem do jornal *A Voz da Raça*:

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados. (*A Voz da Raça*, 17/02/1934 *apud* SILVA; GONÇALVES, 2000, p. 143)

Por mais que na passagem não mencione a palavra racismo, é exatamente disso que se trata. Com uma educação das crianças negras feita pelos negros, esse educando não passaria por esse constrangimento, o que na avaliação do jornal era um dos motivos da evasão desses jovens.

1.2. A luta por uma educação subsidiada pelo Estado e a denúncia sistemática do “paraíso racial”

Em 1936, a Frente Negra Brasileira, que tinha o objetivo de participar das eleições, havia se transformado em um partido político, o qual teve curta duração, pois, em 1937, Getúlio Vargas deu um golpe de Estado, dando cabo ao período constitucional em que todos os partidos políticos se tornaram proscritos. Segundo Antônio Sergio Guimarães, o protesto negro demoraria 8 anos e só pôde emergir com o retorno das liberdades democráticas em 1945.

Guimarães nos aponta que o período que se inaugura em 1945 foi marcado por um forte nacionalismo, de um capitalismo regulado pelo Estado e uma cultura nacional autóctone que transformou diversas culturas populares originárias que eram regionais, em nacionais, ou ao menos com projeção nacional. Todas essas culturas regionais que, em 1945, ganhavam projeção nacional, possuíam um cunho racial, no qual talvez o samba carioca seja o melhor exemplo. Esse projeto de nação, mais industrializado e urbano, permitiu à população negra uma maior inserção econômica, integrando-os ainda mais à sociedade de

classes. Vistos agora, também, como trabalhadores brasileiros, o projeto de embranquecimento se arrefecia: “O Brasil, se não era de fato, deveria ser, no devir, uma democracia racial, coisas, que aliás, para o imaginário nacional bastava” (GUIMARÃES, 2012, p. 89).

O Movimento Negro não desapareceu, mas teve, sim, uma maior dificuldade de aglutinação que na fase anterior, representando importantes rupturas e continuidades com os primeiros movimentos negros. Todavia, os protestos negros haviam aumentado por causa de ao menos três razões, como aponta Guimarães:

Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mocambos, alagados e na agricultura de subsistência. (GUIMARÃES, 2012, p. 88)

Petrônio Domingues nos aponta que os dois movimentos de maior relevância nesse momento eram a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, dirigido por Abdias Nascimento, uma das figuras de maior destaque e importância para a organização negra no Brasil. A União dos Homens de Cor manteve a preocupação com a educação do povo negro, dizendo, já no primeiro artigo do Estatuto: “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”.

A União dos Homens de Cor manteve uma complexa estrutura organizativa e, apesar de terem sua origem em Porto Alegre, como o próprio trecho do estatuto denuncia, a intenção era nacional e, por isso, logo se expandiu para outros Estados nos quais o movimento adquiriu enorme relevância e, a despeito de manterem um trabalho também assistencial como fazia a Frente Negra,¹³ a organização tinha outra relação com o Estado, acalentado pelo trabalhismo/populismo varguista. A UHC elegeu um deputado e, em 1950, foi

¹³ Daí depreende-se que a UHC não pretende estimular o preconceito de cor. Inversamente, até quer diluí-lo de todo, combatendo-o da melhor maneira possível, no entender de seus dirigentes: educando e instruindo o negro para que ele, uma vez capacitado a desempenhar melhores encargos, possa fazer vida social em comum com os brancos.” (Jornal Quilombo, Ano I, nº 1, 9.12. 1949, p. 3. APUD SILVA, 2003, p.227)

recebida por Getúlio Vargas, como nos diz José Bernardo da Silva, presidente da UHC, seção de Brasília, nos anos 1960:

Assim que Getúlio Vargas fora eleito Presidente da República, estivemos com Sua Excelência expondo-lhe as aspirações da UHC e pedindo o seu apoio. Queríamos que Vargas nos facilitasse os meios necessários para fundarmos escolas até mesmo profissionais e órgãos assistenciais em benefício dos pretos e pardos atirados à margem da sociedade e sofrendo mais que os brancos [...]. Nada de positivo resultou dessa entrevista. A documentação que entregamos ao então presidente da República não sabemos que destino tomou.¹⁴

Ou seja, a União dos Homens de Cor passou a exigir do Estado mais políticas para a possibilitar a ascensão dos afrodescendentes, ainda que, nesse caso, eles mesmos continuassem a cuidar da educação dos afrodescendentes. Passaram, também, a denunciar casos de racismo na sociedade civil, como foi o caso da exigência de um desagravo a uma empresa por um caso de racismo com sua funcionária feita pelo movimento.

Junto à União dos Homens de Cor haviam outros movimentos de bastante expressão, como é o caso da Frente Negra Trabalhista, associada ao varguismo, mais diretamente, e o Teatro Experimental do Negro, tendo sido fundado por um dos dirigentes que se tornariam fundamentais no Movimento Negro daí em diante, Abdias Nascimento.

Segundo o próprio fundador, o catalizador para a criação do TEN foi uma peça, *Imperador Jones*¹⁵, que ele assistiu em Lima, no Peru, na qual o protagonista é negro, porém era interpretado por um ator branco “maquiado” para se parecer um negro, o que leva Abdias Nascimento à seguinte reflexão, como ele mesmo nos conta:

Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na

¹⁴ SILVA, Joselina. *União dos homens de cor (UHC): uma rede do movimento social negro, após o Estado Novo*, Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, UERJ, 2005, p. 216. Da mesma autora, ver: *A União dos Homens de Cor: aspectos do Movimento Negro dos anos 40 e 50. Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, n. 2, Rio de Janeiro, 2003, p. 215-236.

¹⁵ Obra *O imperador Jones*, do renomado dramaturgo norte-americano Eugene O'Neill.

minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer personagem – Hamlet ou Antígona – desde que possuísse o talento requerido. Ocorria de fato o inverso: até mesmo um Imperador Jones, se levado aos palcos brasileiros, teria necessariamente o desempenho de um ator branco caiado de preto, a exemplo do que sucedia desde sempre com as encenações de Otelo. Mesmo em peças nativas, tipo *O demônio familiar* (1857), de José de Alencar, ou *Iaiá boneca* (1939), de Ernani Fornari, em papéis destinados especificamente a atores negros se teve como norma a exclusão do negro autêntico em favor do negro caricatural. Brochava-se de negro um ator ou atriz branca quando o papel contivesse certo destaque cênico ou alguma qualificação dramática. Intérprete negro só se utilizava para imprimir certa cor local ao cenário, em papéis ridículos, brejeiros e de conotações pejorativas. (NASCIMENTO, 2004, p. 209)

Ou seja, a ausência de atores negros em papéis importantes no Brasil, e não apenas de escárnio como era típico do cinema da época, denunciaria a falácia do suposto *Paraíso Racial* em que viveríamos. A partir daí, Abdias se dá a tarefa de organizar um teatro negro. Apesar de, como ele mesmo nos diz, nada saber de teatro para avaliar se os atores representariam bem ou mal, os atores escolhidos não seriam os artistas negros consagrados, pois Abadias via que esses atores já estavam ligados a uma dada caricatura do negro, coisa que o TEN buscava combater. Assim, os intérpretes seriam homens negros e mulheres negras, porém desconhecidos, e os objetivos seriam

resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da **educação**, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004, p. 210) (grifo nosso).

Esses atores eram recrutados nas fileiras dos trabalhadores e das trabalhadoras domésticas. Além disso, ao mesmo tempo em que ensaiavam para as peças, muitos eram

alfabetizados¹⁶ no curso que o TEN oferecia, que se tornava em um grande polo aglutinador do movimento.

Cerca de 600 pessoas se inscreveram para o curso de alfabetização, ministrado pelo escritor e estudante de direito Ironildes Rodrigues. Havia, ainda, um curso de cultura geral, dado por Aguinaldo Camargo, personalidade destacada no meio da comunidade negra pela sua relação com a cultura, e as aulas de interpretação seriam dadas pelo próprio Abdias. O que notamos é que o eixo do TEN era, também, a educação dos afro-brasileiros.

Quando fundamos o Teatro Experimental do Negro, ficou desde logo estabelecido que o espetáculo, a pura representação, seria coisa secundária. O principal, para nós, era a educação, e o esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizar-se com conhecimentos gerais sobre a história, geografia, matemática, línguas, literatura, etc. por isso, enquanto a União Nacional dos Estudantes nos cedeu algumas de suas inúmeras salas, pudemos executar, em parte, esse programa. (*Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 11 dez. 1946. In: CEVA, 2006, p. 56)

Em correlato a essa educação formal viria uma educação do que significa ser negro nesse país e ao mesmo tempo a criação de mecanismos de valorização da população negra, como fica claro na citação abaixo:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e dos vários pontos da cidade, operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além dos rudimentos de português, história, aritmética, educação moral e cívica, ensinei também noções de história e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana, um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indisfarçável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa recebe num curso de cultura teórica e, ao mesmo tempo,

¹⁶ O recenseamento de 1940 apontou que cerca de 55 % da população acima de 18 de anos era analfabeta.

prática. Como aprendizado das matérias mais prementes, para um alfabetizado, havia a leitura, os ensaios e os debates de peças, como o *Imperador Jones*, de Eugene O'Neill; *História de Carlitos*, de Henrique Pongetti; *História de Perlinplin*, de Garcia Lorca; *Todos os filhos de Deus tem asas*; *Moleque Sonhador*; *Onde está marcada a cruz*; todas as peças de forte conteúdo racial e humano, de Eugene O'Neill. (RODRIGUES *apud* CEVA, 2005, p. 210-11)

Todavia, não há muita diferença em relação aos movimentos negros da primeira fase aqui analisada, pois tanto a União dos Homens de Cor quanto o Teatro Experimental do Negro chamavam também a responsabilidade para si. Isso sem dúvida é um elemento de continuidade. Entretanto, um primeiro elemento de diferenciação é que não há uma responsabilização dos negros em relação a sua instrução e, ainda, há uma clara percepção de que fornecer educação é, sim, um dever do Estado, o qual deve ser cobrado em relação a esse dever.

Como nos coloca a professora Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, o projeto do TEN abriria muito concretamente o caminho inédito para pensar o futuro dos negros:

objetivo central era combater o racismo. Para tanto, propunha questões muito práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis antirracistas. (SILVA; GONÇALVES, 2000, p. 148)

O jornal do TEN, *O Quilombo*, deixa isso explícito na parte “nosso programa”:

- 1 – colaborar na formação da consciência de que não existem raças superiores nem servidão natural, conforme nos ensina a teologia, a filosofia e a ciência;
- 2 – esclarecer ao negro de que a escravidão significa um fenômeno histórico completamente superado, não devendo, por isso, constituir motivo para ódios ou ressentimentos e nem para inibições motivadas pela cor da epiderme que lhe recorda sempre o passado ignominioso;
- 3 – **lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares;**

4 – combater os preconceitos de cor e de raça e as discriminações que por esses motivos se praticam, atentando contra a civilização cristã, as leis e a nossa constituição;

5 – pleitear para que seja previsto e definido o crime da discriminação racial e de cor em nossos códigos, tal como se fez em alguns estados de Norte-América e na Constituição Cubana de 1940. (*O Quilombo*, 9 dez. 1948) (grifos nosso)

Assim, como podemos observar, o terceiro item corresponde ao que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas. Essa relação de exigência com ao Estado pode ser observada, também, na organização de três significativos encontros nacionais do Movimento Negro. O primeiro, Convenção Nacional do Negro, foi dividido em duas partes, uma em São Paulo, dos dias 10 a 12 de novembro de 1945, e outra no Rio de Janeiro. O encontro tinha dois objetivos: reivindicar que o racismo se tornasse crime; e a criação de um sistema de bolsas no ensino médio e superior para os alunos negros. Esse encontro produziu um dos primeiros documentos do Movimento Negro dirigido a toda nação brasileira, o *Manifesto à Nação Brasileira*, no qual, pela primeira vez, se reivindicava que preconceito de cor e discriminação racial fossem considerados crimes.

Por fim, o TEN defendeu na educação um ensino básico e gratuito para todos, além de um ensino médio e superior subsidiado pelo Estado para a população negra. O TEN, aí, além de tomar a educação formal para si, ainda que emergencialmente buscasse atendê-la, tinha por um dos seus objetivos o aumento da autoestima da população negra.

Nesse sentido, no projeto do Teatro Experimental do Negro, Cultura e Educação se entrelaçam a instrução formal e busca pela autoestima da população negra.¹⁷ Essa busca por autoestima se deu, também, por ser o TEN o primeiro a trazer a experiência da *Negritude Francesa*,¹⁸ nome de uma dada corrente literária de escritores de países que foram colonizados pela França e foram bastante ativos na luta anticolonial e na valorização do negro, como o poeta antilhano, Aimé Césaire (Martinica), que foi o criador da palavra

¹⁷ O TEN, por exemplo, vai atuar na valorização da mulher negra, criando inclusive concursos de beleza da mulher negra, como o Boneca de Pixe e o Rainha das Mulatas.

¹⁸ Sobre a relação da negritude com o Movimento Negro, ver: DOMINGUES, Petrônio. *Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica*. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/2137/2707>. Acesso em: 03 nov. 2017.

negritude, Léon Damas (Guiana Francesa) e Léopold Sédar Senghor, do Senegal e futuro presidente do país. Como nos diz o próprio Abdias sobre essa relação:

A négritude proporcionara ao movimento de libertação dos países africanos grande impulso histórico e fonte de inspiração. Ao mesmo tempo, influenciou profundamente a busca de caminhos de libertação dos povos de origem africana em todas as Américas, prisioneiros de um racismo cruel de múltiplas dimensões. No Brasil, enfrentando o tabu da “democracia racial”, o Teatro Experimental do Negro era a única voz a encampar consistentemente a linguagem e a postura política da négritude, no sentido de priorizar a valorização da personalidade e cultura específicas ao negro como caminho de combate ao racismo. Por isso, o TEN ganhou dos porta-vozes da cultura convencional brasileira o rótulo de promotor de um suposto racismo às avessas, fenômeno que invariável e erroneamente associavam ao discurso da négritude. (NASCIMENTO, 2004, p. 218)

O Teatro Experimental do Negro nos mostra que Movimento Negro começa a lidar com o problema da educação de outra forma, que além de alfabetizar em caráter quase que emergencial, como dissemos, não poderia e nem queria substituir o Estado. Mostra-nos, ainda, que começa a haver uma aproximação com a África e que essa aproximação poderia cumprir esse papel de elevar a autoestima da população negra. Somando-se à educação formal, tal questão fica presente em uma das Resoluções finais do I Congresso do Negro Brasileiro: o congresso recomenda: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas, públicos e particulares com esse objetivo” (Declaração Final do I Congresso do Negro Brasileiro, Regimento Interno, 03 de setembro de 1950. Acervo Abdias do Nascimento-IPEAFRO).

Os movimentos negros perdem força após o golpe Civil-Militar, de 1964, e depois dos Atos Institucionais. Suas lideranças são perseguidas, como o é caso do Abdias Nascimento, que tem que partir para o exílio no qual ficou por 10 anos.

1.3. O Movimento Negro africaniza-se: da redemocratização à aprovação da Lei 10.639/2003

O ano de 1964 representou um baque para o Movimento Negro. Os militares “e ‘a elite’ brasileira defendiam tenazmente a imagem do Brasil como uma democracia racial. Assim, agia de inúmeras maneiras. Uma dessas maneiras era rotular de ‘não brasileiros’ quem quer que levantasse sérias questões sobre relações raciais no Brasil” (SKIDMORE, 1994, p. 137). Assim, tornou-se proibido a denúncia pública em relação ao racismo, mesmo considerando que o Movimento Negro não desapareceu nesse período – ele foi para clandestinidade, voltando a se organizar com a Fundação do Movimento Negro Unificado, em 1977.¹⁹

O cenário internacional é fundamental para entender o que estava posto na fundação do MNU e nas próprias aspirações do Movimento Negro como um todo. Os Estados Unidos viviam, desde a década de 1960, uma forte mobilização em torno dos Direitos Civis para a população negra. Figuras, como Martin Luther King, assassinado em 1968, Malcolm X, assassinado em 1965, haviam deixado um importante legado de luta contra o racismo, bem como os próprios Panteras Negras, grupo de autodefesa dos negros e negras norte-americanos contra a violência policial. Por um lado, os movimentos sociais nos EUA e, por outro, as independências dos países africanos influenciaram fortemente a construção desses movimentos negros no Brasil. O ano de 1960 é considerado o ano da África. Mais tarde, em 1963, foi fundada a Organização da Unidade Africana e, em 1975, após 13 anos de uma intensa guerra civil (1961 a 1974), a MPLA declara a independência de Angola.²⁰ Foi declarada, também, a independência do Congo, tendo à frente Patrice Lumumba, defensor do pan-africanismo,²¹ que também viria a ser assassinado.

Essas independências²², permeadas pela lógica pan-africana, foram fundamentais para uma aproximação do Movimento Negro no Brasil com a África, pois

¹⁹ Há uma série de movimentos que surgem nesse período, mas pela importância, inclusive de articulador entre esses movimentos, e, também, pela proposta do capítulo vamos focar no MNU e sua atuação em torno da educação.

²⁰ Mesmo após a independência, o país permanece submerso em um intenso e longo processo de Guerra Civil (1975 a 2002), em uma disputa sobre qual grupo controlaria o governo do país que recém se tornava independente. Os dois principais grupos que disputavam eram o Movimento Pela Libertação de Angola (MPLA) e o FNLA.

²¹ O pan-africanismo nasceu no início do século XX entre os negros de língua inglesa, particularmente dos Estados Unidos e das Antilhas Britânicas. A primeira conferência pan-africana foi organizada em Londres, em 1900, por um advogado de Trinidad, Henry S. Williams. Depois da primeira Guerra Mundial, ela se ampliou sob a iniciativa de Georges Padmore e W. E. B. Dubois. Em sua ótica, a luta de um povo para sua independência nacional reforçava a luta dos outros e vice-versa e era reforçada pela luta desses outros. Ou seja, o regime colonial deveria ser combatido em conjunto, e não isoladamente. A negritude, posição intelectual, e o pan-africanismo, posição política, convergiam ao afirmar respectivamente que todos os africanos tinham uma civilização comum e que todos os africanos deviam lutar juntos. Nesse sentido, o movimento da negritude e o movimento do pan-africanismo pertencem à africanidade no plano da ação (MAQUET, 1967, pp. 7-15 *apud* MUNANGA, 2016, p. 111).

²² O pan-africanismo, nesse sentido, contribuiu para a construção da ideia de nação entre os africanos. Dentre os muitos líderes pela independência dos países africanos, parte significativa era de intelectuais que sofreram a influência do pan-africanismo, exemplo de Jomo Kenyatta (Quênia), Peter Abrahams (África do Sul), Hailé Selassié (Etiópia), Namdi Azikiwe (Nigéria), Julius Nyerere (Tanzânia), Kenneth Kaunda (Zâmbia), Kwame Nkrumah (Gana), Amílcar Cabral (Cabo Verde e Guiné Bissau), Agostinho Neto, Mário Pinto de

O pan-africanismo inventa uma África que ainda hoje persiste nas cabeças e mentes de muitos militantes dos movimentos negros brasileiros. Esta questão relaciona-se com a ideia da rejeição tácita ou implícita da nacionalidade brasileira, ou com a ideia de que as origens da cultura negra estão no continente africano. (LIMA, 2011, p. 9)

Nesse sentido, o Prof. Petrônio Domingues faz uma boa síntese do que significou essa aproximação com a África:

O Movimento Negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana. Na avaliação de Maués, esta fase “se caracteriza por um rompimento tanto no que se refere a uma adesão aos valores (brancos) da primeira, como à posição no mínimo vacilante da segunda”. (DOMINGUES, 2002, p. 116)

O Movimento Negro, nessa fase, buscava ressignificar sua identidade. Deste modo, alguns termos, como “pessoa de cor”, deixam de ser usados, tornando-se quase proibidos; a palavra “negro” passa a substituí-lo e, se antes possuía um tom pejorativo, agora é valorizado; o “culto” à Mãe Preta, mencionado anteriormente, é substituído pelo símbolo do Zumbi dos Palmares; o 13 de maio torna-se um dia para denunciar o racismo, e não mais a louvação da abolição; e o dia 20 de novembro é o que passa ser a data principal para se lembrar a luta pela liberdade e contra a escravidão. Até mesmo no terreno religioso há uma mudança com a fase anterior, pois, se os movimentos anteriores são em sua maioria cristãos, nesta fase os movimentos se ligam às religiões de matriz africanas, como o candomblé ou as afro-brasileiras. A luta contra o racismo passa, também, por uma luta pela identidade étnico-racial.

Andrade e Viriato Cruz (Angola) e Samora Machel (Moçambique). Grande parte destes homens, a exemplo do líder da emancipação de Costa do Ouro (atual Gana), Kwame Nkrumah, estudou nas universidades dos negros norte-americanos. Trata-se, portanto, de um movimento de ideias que cobre um longo período, desde a primeira metade do século XIX até os anos 1960 do século XX, momento em que o pan-africanismo não consegue sofrer solução de continuidade e de implementação, sobretudo após o golpe em Gana e a derrubada de Nkrumah da presidência deste país (ASANTE; CHANAIWA, 2010; KODJO; CHANAIWA, 2010 *apud* LIMA, 2011, p. 2).

Havia, também, uma forte influência do marxismo nessas organizações que lutaram por suas independências e pela população negra. Aqui no Brasil, o Movimento Negro e o marxismo também se aproximam. Parte dos militantes que fundam o MNU são de uma organização de cunho Trotskista, a Convergência Socialista. Assim sendo, a estratégia do MNU foi também buscar se aproximar e fazer um arco de alianças com outros movimentos que também sofriam opressão. O objetivo era unificar os diversos movimentos pela luta pelo poder e, nesse sentido, o MNU se tornou como representação de um marco, pois pela primeira vez apareceria a palavra de ordem: Negros no Poder.²³ Esse arco de aliança fica claro em um trecho da carta de princípios do MNU, na qual diz:

NOS SOLIDARIZAMOS:

a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais; (Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado, 1978)

É possível perceber que a terceira fase do Movimento Negro se torna mais radicalizada, tanto no que diz respeito à construção da identidade étnica quanto na crítica à sociedade de classes brasileira, que tem o racismo como seu sustentáculo. A crítica ao mito da Democracia Racial torna-se sistemática e, para além disso, o MNU denuncia violência policial como um meio de genocídio da população e esmiúça o entremeio de exclusão da população negra sem deixar a menor dúvida sobre quem são os culpados pela sua miséria. Ao mesmo tempo, como a carta de princípios também coloca, é feita uma exigência sistemática ao Estado para “melhor assistência à saúde, à educação e à habitação, reavaliação da cultura negra e o combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção” (Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado, 1978).

Assim, uma das estratégias do Movimento Negro passa a ser, também, a luta no campo educacional:

Naquele período, o Movimento Negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos

²³ Além da influência do marxismo, que buscava lutar pelo poder em uma sociedade de classe, havia também a influência do Movimento Negro Estadunidense, com o lema Black Power!

dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica;²⁴ na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos Currículos Escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 188)

Muitas estratégias foram desenvolvidas pelo Movimento Negro para essa “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”, como aponta Amilcar Araújo Pereira (2012), em seu artigo *A Lei 10.639/2003 e o Movimento Negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil*. Todavia, interessa-nos agora percorrer quais foram as lutas e as propostas do ponto de vista institucional para atingir essa reavaliação do papel do negro na história do Brasil.

A educação passou a fazer parte constante de pautas dos encontros do Movimento Negro, que deram origem ao Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro), fundado em 1981, após o retorno de Abdias do exílio nos EUA; à convenção do Movimento Negro Unificado, em 1982, que aprovou em seu plano de ação a luta por uma mudança radical nos Currículos; ao encontro *o Negro*, em 1986, realizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo instituto Palmares; e ao Seminário *Educação e Discriminação dos Negros*, em Belo Horizonte, em 1987, que buscava debater os parâmetros para uma educação antirracista. Além disso, estas pautas educacionais também chegaram, como já vimos, a fazer parte da tradição do próprio Movimento Negro, na longa duração, com atividades escolares implementadas diretamente pelos movimentos negros, como o projeto Zumbi dos Palmares (RJ), a Escola Aberta Cabaler, sem contar a pedagogia interétnica, do Ilê Ayê, Araketu e Olodum. Uma série de núcleos universitários de pesquisa e organizações não-governamentais passaram a pressionar os governos locais para que as Secretarias de Educação tomassem medidas efetivas em torno de uma educação das relações étnico-raciais.

Segundo o sociólogo Hasenbalg, a agenda construída pelo movimento nesse período envolvia as seguintes questões:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.

²⁴ As propostas de cunho estritamente pedagógicos serão analisadas do próximo item.

- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos Currículos Escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos Currículos em todos os níveis e órgãos escolares. (HASENBALG, 1987 *apud* SANTOS, 2005, p. 25)

Em 1987, o Movimento organizou a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte.²⁵ Foi realizada em Brasília e dela saiu um documento com cerca de 12 páginas assinadas por diversas entidades do Movimento Negro, buscando tratar dos mais diversos assuntos, como violência policial, garantia das liberdades individuais e de educação. Citamos apenas alguns itens sobre educação que nos interessa aqui:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos Currículos Escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil. (Convenção, 1986)

Um dos debates que permeou a assembleia constituinte sobre educação foi exatamente a respeito do excerto acima, e as propostas chegaram a ser aprovadas no anteprojeto feito pela *Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias*. Todavia, nas comissões posteriores essa proposta foi anulada, alegando se tratar de tema deveras específico e que não deveria constar na Constituição. Como é amplamente conhecido, só foi aprovado no texto constitucional as questões sobre os quilombolas e a criminalização ao racismo, graças à pressão do Movimento Negro e à atuação de Carlos Alberto Caó, pois mesmo essas propostas foram inicialmente rejeitadas, alegando-se que feririam a liberdade de expressão.

Mesmo tendo sido rejeitada, já podemos ver que as propostas que surgem na Lei 10.639 já estavam presentes no Movimento Negro na década dos anos 1980 e, ainda podemos dizer que de maneira assistemática desde o TEN, sendo sistematizada e se

²⁵ A cópia microfilmada do documento está disponível no site do Instituto Búzios. Disponível em: <<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

transformando em plano de ação a partir do surgimento do MNU e do Movimento Negro Contemporâneo.

A derrota na Constituinte, no que tange a parte da educação, não parou o Movimento Negro. Em 1996, foi organizada a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, contando com mais de 30 mil participantes, realizada no dia 20 de novembro, em Brasília. O então presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu os organizadores, que entregaram nas mãos do presidente *O Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, pela Cidadania e a Vida*, que continha uma série de medidas no que diz respeito à educação, tais como:

- Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (EXECUTIVA, 1996 *apud* SANTOS, 2005, p. 25)

Frente a essas pressões, na década de 1990, o governo federal atendeu a uma histórica reivindicação de excluir os livros didáticos que apresentassem os negros de maneira caricatural e estereotipada, no sentido de apresentá-los sempre em posição de subalternidade ou com outros elementos que os negativassem.

No âmbito federal e estadual, a pressão do Movimento Negro se fez sentir, como nos coloca o professor Sales Augusto dos Santos (2005):

Considerando as pressões antirracistas e legítimas dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino. Alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e discriminação raciais. As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte, por exemplo, estabelecem no artigo 183, § 6º e no artigo 163, § 4º,

respectivamente, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” (Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte *apud* Silva Junior, 1998: 115 e 173). Este mesmo objetivo é buscado na Lei Orgânica do Município de Teresina, promulgada em 26 de julho de 1999, artigo 223, inciso IX, que estabelece a “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares” (Lei Orgânica do Município de Teresina *apud* SOARES, 2001). Também percebemos esta preocupação na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, a qual estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares” (Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro *apud* SILVA JUNIOR, 1998, p. 212). (SANTOS, 2005, pp. 25-26) ²⁶

Todavia, em âmbito federal a Lei demoraria a ser aprovada. E, em 1996, um ano após a marcha, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases 9.394. As proposições a respeito do ensino de História da África e dos Afrodescendentes foram apresentadas pela então deputada Benedita da Silva e, mais uma vez, foi rejeitada, dessa vez pelo parecer do então senador Darcy Ribeiro. Segundo o Senador, ela estaria contemplada “numa base comum para educação”.²⁷ Em seguida, veio o Plano Curricular Nacional, que, em uma tentativa de dialogar com esses anseios, estabelecia a pluralidade cultural com um dos seus temas transversais. Tal medida em muitos setores foi vista como um avanço parcial, pois essa perspectiva poderia dar margem para, mais uma vez, a construção do mito da democracia racial e se distanciar de uma possível reavaliação da História dos afro-brasileiros.

A partir da conferência de Durban Contra o racismo, realizada na África do Sul, em 2001, na qual um dos temas a ser tratado era *Medidas de prevenção, educação e proteção voltadas para a erradicação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata nos níveis nacional, regional e internacional*,²⁸ foi aprovado um programa de ação assumido pela UNESCO, sendo que o Brasil se comprometeu a implementá-

²⁶ O Prof. Sales Augusto dos Santos faz um levantamento da maioria das leis aprovadas antes da 10.639/2003, que pode ser visto no artigo dele que citamos aqui.

²⁷ Ver artigo: RODRIGUES, Tatiane C. Educação antirracista no Brasil: 1988-2006. In: JODAS, Juliana; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins (Org.). *Uma década de Lei 10.639/2003: perspectivas e desafios de uma educação para as relações étnico-raciais*. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2015, v. 1, p. 31-43.

²⁸ Documento das Nações Unidas A/CONF.189/1/Rev.1, de 2 de setembro de 2001.

lo. O programa de ação ia ao encontro das reivindicações históricas do Movimento Negro, tais como:

117. Insta os Estados a trabalharem com outros órgãos pertinentes, a comprometerem recursos financeiros para a **educação antirracista** e para campanhas publicitárias que promovam os valores de aceitação e tolerância, diversidade e respeito pelas culturas de todos os povos indígenas que moram dentro das fronteiras nacionais. Em especial, os 71 Estados devem promover um entendimento preciso da história e das culturas dos povos indígenas;

118. Insta as Nações Unidas, outras organizações internacionais e regionais e os **Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa** abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade; (Declaração da conferência de Durban, 2001, p. 71) (grifos nosso).

O movimento, depois de todas as suas mobilizações, tinha agora um documento do governo brasileiro se comprometendo com o que eles vinham lutando desde a Constituinte de 1988 para ser implementado.

As questões relativas à temática racial ganham um novo fôlego. Assim, o projeto de Lei 259/1999²⁹, de Esther Grossi (PT/RS) e Ben-hur Ferreira (PT/MS), o qual se encontrava arquivado, foi retomado pelo deputado Paulo Paim, após discussão com o Movimento Negro. O projeto foi, então, apresentado ao congresso, sendo a primeira Lei sancionada pelo Presidente Lula no dia 9 de janeiro de 2003, alterando a LDB e instaurando o ensino de História da África e dos Afro-brasileiros como obrigatória, como já víamos na Lei que abre o capítulo.

O Movimento Negro passou, então, a se organizar para que a Lei fosse implementada, e, ainda, uma série de políticas públicas e pareceres derivaram dessas leis.

²⁹ Os trâmites da lei estão disponíveis em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

1.3.1. Um preâmbulo necessário

O ensino de História possui uma história, e, talvez, uma das facetas dessa História seja a de suas finalidades, o que, se bem feito, nos permite ir além da própria disciplina escolar e nos ajuda a entender os anseios de uma sociedade em determinado período. Claro, trata-se de um movimento de mão dupla, pois sem entender a mentalidade, ou as mentalidades, dessa sociedade no período em que se insere o Currículo estudado, não compreenderemos também as finalidades de uma dada disciplina escolar e quais narrativas naquele momento achou-se conveniente serem ensinadas aos alunos e o que se pretendia com isso. Assim, como nos diz Chervel, trata-se de buscar escrever a História de uma disciplina escolar, aliar a História dos seus conteúdos (como e o que se ensina?) com sua finalidade (por que e para que se ensina?).

[...] a história dos conteúdos é evidentemente seu componente central, o pivô ao redor do qual ela se constitui. Mas seu papel é mais amplo. Ela se impõe colocar esses ensinamentos em relação com as finalidades às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem. Trata-se então de fazer aparecer a estrutura interna da disciplina, a configuração original à qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispondo, sobre esse plano, de uma autonomia completa, mesmo se analogias possam se manifestar de uma para outra. (CHERVEL, 1990, p. 187)

No Brasil, nos últimos 50 anos, o ensino de História passou por profundas e significativas mudanças desde sua retirada dos bancos escolares pelos militares. A História foi, no Ensino Fundamental, substituída por Estudos Sociais e mantida apenas no Ensino Médio até a luta pelo seu retorno, quando a ANPUH cumpriu um importante papel no período da redemocratização.

Nesses últimos 31 anos, houve mudanças ainda muito significativas com a chegada do construtivismo nas escolas brasileiras. Exemplo disso foi a prefeitura de São Paulo: ao ganhar a eleição para a prefeitura de São Paulo, em 1989, Luiza Erundina nomeou, para a Secretaria de Educação, Paulo Freire.

Mas, ainda que reconheçamos a importância da cultura escolar e do Currículo ativo, seria ingenuidade nossa pensar que em torno de tantas disputas pela hegemonia do Currículo prescrito, ele ainda seria apenas uma pura formalidade e, assim sendo, em nada ou em pouca coisa influenciaria no conhecimento escolar.

Goodson se coloca contrário à essa visão, mostrando-nos a importância de não deixar de lado o Currículo prescrito. O autor nos traz elucidativo exemplo ao analisar a produção do Currículo Escolar de Música, percebendo que os professores assumiam uma série de pressupostos que estavam no Currículo prescrito, por exemplo, o ensino da música dita erudita em detrimento do ensino da música popular, cujo objetivo seria fazer o aluno gostar de “boa” música. O autor nos diz:

Assim, na elaboração do Currículo musical, o conflito entre música erudita e música popular resultou numa vitória nítida em favor da primeira. Que tipo de educação de massa está sendo visada quando o popular é não somente ignorado, mas positivamente desvalorizado? É aconselhável analisar o que se pratica em sala de aula sem levar em consideração esta prévia batalha crítica sobre definição e construção de Currículo? (GOODSON, 1995, p.25)

Na esteira de Goodson e Chervel, é fundamental reconhecer que houve na Rede de Ensino da Prefeitura de São Paulo uma série de propostas para a implementação da Lei 10.639/2003. O que justifica porque o presente trabalho dirigiu-se para o estudo das práticas docentes desta rede. Desde já podemos adiantar que o tom que assume as prescrições, em especial na gestão Haddad, é o de um ensino em perspectiva multiculturalista, conceito esse definido por Hall (1996, p. 57) da seguinte maneira: “(...) o termo multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”. Outra definição que pode ser levada em consideração é:

(...) o multiculturalismo não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. (HALL, 1996, p. 57)

Assim sendo, por mais que a perspectiva de uma sociedade multicultural esteja presente há muito tempo na sociedade brasileira, inclusive fazendo parte do nosso mito de origem, como já vimos na primeira parte do capítulo, para a criação de uma Comunidade Imaginada (Benedict Anderson, 2008) essa sociedade multicultural foi apresentada sob a égide da democracia racial, dificultando por anos a possibilidade de que movimentos sociais denunciassem que essa dada sociedade multicultural mascarava a diferença em igualdade, e que qualquer tentativa de denunciar essas medidas era, na verdade, um modo de atentar contra a unidade da nação.

Desta forma, o ensino de História deveria formar um cidadão, como nos coloca a Profa. Elza Nadai (2009) em um curto, porém elucidativo artigo, no qual aborda qual seria, então, a finalidade do ensino de História em seus primórdios, mas que, em certa medida, permaneceu na longa duração, em especial, a ideia de formar um cidadão, ainda que este não seja sempre o mesmo. Há os ecos do iluminismo falando por trás dele.

O passado aparece, contudo, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A História se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. (NADAI, 2009, p. 30)

Todavia, a ideia de cidadão, como aponta Hall, balizada pelo iluminismo ocidental, não daria conta da dupla demanda por igualdade e diferença, traço distintivo do multiculturalismo e concepção teórica estruturante da lei 10.639/2003.

1.3.2. Um breve panorama da história das políticas multiculturalistas para a educação na prefeitura de São Paulo

O multiculturalismo trata de uma série de processos e de estratégias, e esses são sempre inacabados, e, como nos aponta Hall, a Lei 10.639/2003 é um marco nesse percurso.

A Lei de 2003, assim como o documento elaborado para orientar a aplicação da própria Lei na escola – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* –, visaria,

então, a construção de uma educação antirracista, buscando combater o racismo não como discriminação, mas, sim, como preconceito. Como discriminação, o combate ao racismo se daria pela força da Lei, uma vez que a própria Constituição Federal, de 1988, já o estabeleceu como crime inafiançável. Todavia, como nos alerta a professora Lorene dos Santos (2010, p. 72), “[...] apesar do rigor da Lei, o combate ao racismo pela via legal tem se mostrado, em certa medida, pouco eficaz, diante das especificidades de manifestação do racismo brasileiro.”

Ou seja, a Lei atuaria apenas como reagente ineficaz para combater o racismo que aparece como forma de preconceito, no sentido estabelecido por Gomes:

O preconceito é um julgamento negativo prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. (GOMES, 2005, p. 54)

Sobre a discriminação, Gomes ainda afirma que:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivem. (GOMES, 2005, p. 55)

Assim, seguindo a linha argumentativa, caberia, então, para o combate ao preconceito, não a punição da Lei, mas a educação.

Ademais, nos documentos fica claro o protagonismo que se dá ao ensino de História para essa educação, além da óbvia razão epistemológica. Aliás, há, também, um aspecto político em sua importância, uma *guerra de narrativas* (LAVILLE, 1999). Estabelece-se, então, uma disputa pela finalidade do ensino de História, na qual o próprio governo federal tomou inúmeras iniciativas, que vão para além da prescrição e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e*

Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo a Secretaria de Políticas de Igualdade de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secadi).

Significativamente, um dos critérios de avaliação dos livros didáticos passou a ser a forma como são representados os africanos e os afrodescendentes, como fica expresso em passagem da Proposta de Plano Nacional de Implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* – Lei 10.639/2003:

Os princípios e critérios estabelecidos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) definem que, quanto à construção de uma sociedade cidadã, os livros deverão: promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária. (Edital do PNLD, 2010).

Junto a isso, foram tomadas medidas para a formação de professores e gestores, além de inúmeras outras iniciativas com metas e estratégias traçadas. Citamos essas apenas para evidenciar como a Lei se insere em um contexto político mais global do ponto de vista institucional de combate ao racismo, o que evidencia ainda mais a perspectiva de uma *guerra de narrativas* para o ensino de História, em que a finalidade do ensino de História deveria ser alterada.

A emergência dos movimentos “Escola Sem Partido” e “Escola Livre”, de Goiânia, arriscamos dizer, são exatamente a reação conservadora à política multiculturalista em relação ao Currículo e à educação como um todo. Rápida visita ao site dos “movimentos” já nos indica que os termos que mais os incomodam são: gênero, religiões de matrizes afros, orientação sexual e, claro, por último, o que eles consideram ser marxismo cultural. Movimento semelhante ocorreu nos EUA, que, segundo Tomaz Tadeu (SILVA, 2015), foi o país pioneiro em trazer para o debate as políticas multiculturais para o Currículo.

Nesse sentido, a questão dessa *guerra de narrativas* é muito bem sintetizada pela Profa. Selva Guimarães Fonseca, junto ao Prof. Marcos Silva, que explicam o que são essas disputas, especialmente em tempos de multiculturalismo:

Macedo e Moreira (2002) enfatizam que, nas discussões críticas sobre o Currículo, evidenciam-se análises que focalizam a produção de identidades sociais. Nessa linha de análise, o Currículo é espaço de seleção cultural e a cultura é o ambiente de produção de significados gerados no embate, nas disputas, nas relações de poder. A construção de significados contribui e participa da produção de identidades sociais. O Currículo é concebido como um campo de encontro, território de cultura e poder. As escolas são instituições que produzem, controlam e distribuem significados. Elas podem ou não legitimar a cultura da classe detentora do poder econômico e político. Como Apple ressalta, a cultura e o poder "precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade" (APPLE, 1982, p. 98-99). Segundo o mesmo autor, o Currículo configura, assim, território em que ocorrem disputas "culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade". Participa do processo e construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas **identidades raciais, sexuais, nacionais**. (Ibid., p. 12) (SELVA; SILVA, 2012, p. 51-52) (grifo nosso)

A combinação de uma nova finalidade apresentada no Currículo e a clareza que os docentes possuem dessa nova finalidade é que abre, segundo Chervel, uma grande possibilidade para o pesquisador que estuda a História das disciplinas. Segundo o próprio Chervel, é um período privilegiado, afinal, nesse momento, temos as novas prescrições e, por isso, a necessidade de estudá-las de maneira detalhada, mas, por outro lado, os professores precisam buscar *abrir caminho na picada do facão em selvas desconhecidas* e, por muitas vezes, fechadas. Ou, nas próprias palavras muito mais claras de Chervel:

As coisas se passam de forma diferente quando à escola são confiadas finalidades novas, ou quando a evolução das finalidades desarranja o curso das disciplinas antigas. Períodos privilegiados para o historiador, que dispõe então de uma dupla documentação, totalmente explícita. De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional

tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas. (CHERVEL, 1990, p. 187)

Levando-se em conta o que alerta Goodson (1995, p. 23) sobre a importância de se estudar o currículo ativo e as práticas escolares – sem o fazer de maneira isolada ou sem relação com o Currículo pré-ativo –, acreditamos ser fundamental debruçar-se sobre o Currículo ativo, pois a inquietação surge em querer saber como todas essas medidas têm ecoado dentro da escola, após passados 16 anos da aprovação da Lei e todos os conflitos e disputas geradas que desembocaram no Currículo aqui discutido.

Considerando, como já foi mencionado, o protagonismo do ensino de História para implementação da Lei, a pergunta que surge é: de que maneira os professores de História têm ensinado História da África e dos Afrodescendentes na educação básica?; sem perder a perspectiva de que os *saberes docentes* (TARDIF, 2000) têm uma relação dialética com suas práticas pedagógicas. É importante saber como esses professores têm lidado com esse novo componente curricular, que passa a aparecer nos Currículos das escolas de Ensino Fundamental de São Paulo, quais as relações que esses saberes estabelecem com o conhecimento acadêmico e, também, com os dos movimentos sociais, especificamente o Movimento Negro.

Além disso, um outro ponto de tensão, que nos reafirma a necessidade de ter, também, o professor como objeto de estudo, é que não podemos supor que, dentre os numerosos professores da rede, todos estão de acordo com as propostas aqui demonstradas. Dar tal questão como uma obviedade, como se o ensino multiculturalista fosse um ponto pacífico entre os vários professores da rede municipal, como se existisse uma dada homogeneidade cultural e ideologia entre os docentes de história, seria, inclusive, ir contra toda a lógica de uma sociedade multicultural às quais as propostas aqui apresentadas visam contemplar. Mais equivocado ainda seria achar que a formação acadêmica desse professor seria responsável por dar essa homogeneidade cultural, pois, como nos diz Tardif,

Um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida,

em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida, e não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, convém ultrapassar a visão epistemológica canônica do sujeito e do objeto, se quisermos compreender os saberes do professor. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235)

Logo, é importante buscar pesquisar os professores de História da rede municipal de São Paulo e a forma como vêm mobilizando seus saberes, entendendo que se trata, segundo Tardif, de saberes complexos que não associam apenas sua formação acadêmica, mas, também, trajetória de vida aos dados contextuais, às prescrições oficiais, à cultura e à relação com as escolas e à sua cultura.

Capítulo 2 – Entre o prescrito e o vivido

2.1. *A necessidade da compreensão do saber docente*

Começemos pelo que pode parecer óbvio. Ao estudar a prática docente colocamos o professor no centro do processo de ensino, afinal, não há ensino sem professor e, por mais corriqueiro que nos pareça, é importante frisar que se trata de uma pessoa e, frente ao processo de desumanização pelo qual passa como tal, ou à tentativa de transformá-lo em um técnico, no qual o saber é meramente reproduzido e transmitido, o conceito de saber docente vai na contramão desse pensamento ao considerar que os saberes desses profissionais são plurais.

Valores, moral e memória são fundamentais para a construção de sua prática docente e, nesse caso, *para compreender o que faz o professor de história quando ensina história, e o que o faz ensinar ou não a História da África e dos afrodescendentes*, faz-se necessário compreender sua história de vida e como ela se relaciona com sua formação profissional, uma vez que esta pode vir a ser uma ferramenta privilegiada ao pesquisador. Nesta perspectiva, valemo-nos da História Oral como método para compreender quem são esses professores. O que se recolhe nessas entrevistas são memórias individuais que, segundo Pollak, tem um papel decisivo na construção da identidade social:

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelo outros. (POLLAK, 1992, p. 5)

Essa imagem tomada de si, para si e para os outros, que a memória nos confere e que é construída também coletivamente, se faz imperativa para compreender qual é essa

imagem que esses professores entrevistados construíram sobre si e suas aulas e como querem lembrá-las e serem lembrados pelos seus alunos. Nesta perspectiva, é importante levar em consideração que a memória, assim como a história, também é filha do tempo presente, à medida que o lembrado hoje está bastante mediado pelas questões e as urgências que nos colocamos no momento. Assim, pensar em uma entrevista que já traz consigo a prévia de investigar como esses professores e essas professoras ensinam História da África pode despertar memórias que, até então, poderiam não aparecer, não ao menos em primeiro plano, como nos diz Lowenthal a respeito da fluidez do processo mnemônico.

A função fundamental da memória, por conseguinte, não é preservar o passado, mas sim adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente. Longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta. (LOWENTHAL, 1999, p. 103)

Pensando no caso dos professores de História, eles “delineiam, simbolizam e classificam o mundo” à nossa volta; em especial, quando preparam e ministram sua aula, a representação de mundo imbrica-se com sua história de vida e, obviamente, com sua memória, que é imperativa para a construção de sua identidade. Como nos diz Pollack, “*a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLACK, 1992, 2004).

No caso do professor, a memória está mediada, inclusive, pelo tempo de exercício da sua profissão e pela recordação que ele tem de sua própria trajetória como educador. Por isso, um dos critérios que tivemos para selecionar os entrevistados e as entrevistadas foi buscar profissionais em momentos diferentes na carreira. Isso interfere na forma como ele prepara as aulas, organiza seus materiais, as experiências que teve com as escolas pelas quais passou e até mesmo o momento e a instituição em que fez a graduação.

O caso de Caetana, a professora mais experiente entrevistada, com 21 anos de sala, nos demonstra bem essas relações. Quando pergunto como ela prepara suas aulas, não só retoma uma série de exemplos como também me mostra uma variedade enorme de materiais que preparou ao longo dos anos. E, a partir de um disparador meu, quando questiono se parte de sua formação havia se dado nas escolas da prefeitura, ela elabora uma resposta que alude à sua trajetória e a signos que a fizeram ser professora:

Não tudo. No estado, minha vida de professora eu aprendi ser professora na escola pública estadual, eu tenho uma passagem de oito anos de escola particular mas é concomitante com o estado, inclusive eu fui uma ótima professora na escola particular porque eu tinha aprendido muito no estado sabe, bom enfim da era 1997 o governo do estado de SP em parceria com a USP faz um programa de formação de professores chamado PEC, e tinha um PEC para a história, e nesse PEC de história eu conheci a professora Sylvia Bassetto, que é da USP que inclusive é uma das coordenadoras, foi uma das coordenadoras durante anos dos encontros de oficina do ensino de História e tal. Conheci a professora Sylvia Bassetto dando essas formações para a gente, e ela deu quatro formações para a gente só que aí ela pediu afastamento, e essas quatro formações foram voltadas para como dar aula, era fantástico era tudo o que eu não tinha tido, sabe, na universidade fazendo um curso de licenciatura, né? E ela deu quatro encontros para a gente, aí a gente/ no próximo bloco de, no próximo módulo veio uma professora chamada Rosana Nubia que estava fazendo mestrado ela era orientanda do Coggiola lá da história e tal, e essa professora Rosana Nubia ela deu um texto para a gente do Chesneaux: ‘como não fazer tábula rasa do passado’, eu amei esse texto.

Esse trecho da entrevista da professora Caetana pode ser tomado como um arquétipo do que Tardif nos coloca sobre os saberes docentes e a importância das histórias de vida.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai se tornando – aos

seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF, 2014, p. 56-57)

Caetana reforça isso diversas vezes ao dizer como a licenciatura de três anos por ela cursada foi apenas parte de uma formação inicial e como é na docência que ela vai se construindo como uma ótima professora, sendo inclusive, pela docência que retorna para a academia. Sua experiência e seus saberes são marcados pela máxima *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar; ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários para realização desse trabalho, a vida é breve, a arte é longa*. (TARDIF, 2014, p.57) Além dos saberes da formação profissional para o magistério, da qual Caetana se mostrou sempre muito ativa em relação a buscá-la, como o curso de quatro etapas por ela citado acima.

Tardif leva em consideração outros diversos tipos de saberes que os professores mobilizam em seu saber docente, e que, segundo o autor, se constituem de maneira bastante heterogênea, como já foi mencionado no primeiro capítulo. Todavia, vamos sistematizá-los para fins metodológicos, pois, para esse trabalho, essas categorias de saberes são fundamentais à análise das entrevistas.

Segundo Tardif, os professores sabem decerto alguma coisa, o que mobiliza o autor a se questionar sobre os contornos desse saber a partir de uma pergunta que particularmente nos interessa: qual o seu papel na definição e na seleção desses saberes? No nosso caso, podemos nos perguntar qual o papel desse professor em relação aos saberes da Lei 10.639/2003.

Para fornecer algum apontamento acerca dessas questões, é importante termos claro que o os professores percebem, segundo o autor, o saber no sentido amplo, isto é, não veem o conteúdo como elemento principal para a prática no ensino, ainda que também o vejam como indispensável, haja vista que nas entrevistas todas as professoras e professores apontam conteúdos ministrados na sua formação inicial que foram importantes (negativa ou positivamente para sua formação como profissional).

Isto posto, podemos definir esses saberes em dois momentos, o de antes de ingressar na escola como docente, no qual Tardif chamará de *pré-profissional*, tais como os *saberes pessoais dos professores*, oriundo da família, o ambiente de vida, a educação no sentido

lato; e os *saberes provenientes da formação escolar anterior*³⁰, advindos da escola primária, secundária – não podemos nunca nos esquecer que os professores são uma categoria de trabalho que retornam para um ambiente no qual passaram mais de uma década como alunos e, ao chegar no seu local de trabalho, trazem consigo, na sua mochila, muito mais que pastas, diários, conceitos e livros; trazem também memórias e representações que os norteiam no sentido de qual profissional devem ser. Tal observação se faz clara na entrevista de Luiz. Quando pergunto qual era a relação dele com os professores, ele me responde da seguinte maneira:

Eu acho que boa relação com professor, só com o professor de História mesmo... É... tanto em Guararema eu tenho um professor de História que foi bastante marcante na minha vida assim, embora hoje eu tente lembrar assim das aulas dele e não lembre de muita coisa. E em Mogi das Cruzes, eu acho que por todo o contexto que me fez ir para uma escola particular né? Eu encontrei no professor de História um cara questionador daquela estrutura que eu não concordava muito. Agora no geral minha vida escolar foi muito atribulada. (grifo nosso)

Mais à frente veremos, quando tratarmos da incursão na carreira, que Luiz não escolheu necessariamente ser professor; segundo ele, foi quase por acaso, mas é muito significativo que sua *memória escolar* se desvele como *perturbação* (PORTELLI, 2016), ainda que ele não se lembre das aulas. O esquecimento aqui é duplamente expressivo, pois o que ficou foi a lembrança do afeto e a maneira de dar aula, além de como os dois únicos professores que o marcaram positivamente se relacionavam com os alunos e a instituição de ensino, sendo, como ele mesmo coloca, questionadores acerca das instituições de ensino e não apenas do conteúdo ministrado.

No entanto, Tardif dá um destaque especial aos saberes experienciais, os quais ele conceitua da seguinte maneira:

pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se

³⁰ Ver quadro sistematizado dos saberes em TARDIF, M. e RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, Dez./2000.

encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 48-49)

No cotidiano da docência, esses professores e essas professoras são confrontados com situações que lhes impõem a necessidade de adaptação e compreensão em relação à escola em que estão, aos colegas de trabalho e, claro, aos alunos e às alunas.

Ao se tornarem docentes, eles passam a perceber as limitações dos saberes adquiridos na formação inicial. Segundo Tardif, alguns vivem esse saber como um choque de realidade e percebem o limite dos seus saberes pedagógicos, não é à toa que alguns professores caem em uma espécie de *praticismo*, negando as teorias pedagógicas que estariam tão distantes dessas práticas. Para tal visão, muitas vezes nem é preciso que o docente tenha começado a dar aula para sentir essa distância, à medida que ele já conhece a escola, ainda que como discente. Essa relação fica muito evidente quando pergunto para Vladimir sobre as disciplinas com as quais ele mais se identificava na graduação, e ele me responde que não dava muita atenção às pedagógicas; quando pergunto o porquê, ele responde:

Porque eu não via, eu não conseguia enxergar a relação entre aquilo que era ensinado explicado na sala por caras que não pisavam numa sala de educação de base ou que nunca pisaram né, éh... Eu não via relação com o que de fato eu conhecia de sala de aula, então eu achava que era meio que ou falar o óbvio ou teorizar sobre uma realidade que já não existia na escolas públicas né? Então eu ficava meio incomodado com a falta de relação entre teoria e prática.

Gauthier, em elucidativa passagem, corrobora com o sentimento de Vladimir, porém apresentando como um problema:

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de uma mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são

reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula. (GAUTHIER et al, 2006, p. 27)

O risco aqui é que possa parecer que a prática desvalida os saberes pré-profissionais; a relação não é de negação, mas, sim, de revalidação. Pois, se os saberes experienciais estão em constante atualização, como aponta Tardif na citação anterior, podemos entender que todos os saberes são de alguma maneira reavaliados e repensados a partir dessa experiência, ou seja, de forma alguma são negados ou inutilizados pela prática.

Gauthier traz também importantes reflexões sobre os saberes experienciais dos docentes, mas afirma que tomá-los sozinhos não é suficiente para compreender os saberes docentes.

Esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presente e inventar situações novas (GAUTHIER, 2002, p. 24).

Para Tardif, também, não é possível tomá-los sozinhos, porém os saberes devem ser compreendidos com hierarquia, à medida que, por meio da experiência ou do que podemos fazer do saber/fazer, os demais saberes são organizados e mobilizados.

A experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p.53)

Ambos os autores aqui citados concordam que esses saberes são construídos socialmente. O que há de matiz entre eles é sim a maneira de como os saberes são validados. Não vamos adentrar nessa polêmica, pois a consideramos secundária para o trabalho, mas podemos dizer que, para Tardif, esse saber é validado à medida que é compartilhado, pois, apesar de social, esse saber é um processo de construção individual; já para Gauthier, ele

precisa de alguma maneira ser referenciado, ou legitimado pelas ciências da educação, e com isso o autor não quer dizer que necessariamente a universidade deva legitimar esses saberes, mas que é necessário conhecê-lo por seus pares e instituição de ensino, pois as práticas docentes, que ocorrem dentro da escola, padecem das efemérides das aulas ministradas.

O que propõe Gauthier é que esses saberes, ressignificados a partir da prática, possam escapar ao isolamento incorrente, em especial à medida que a escola foi se tornando um lugar cada vez mais complexo. Para tanto, tais práticas devem ser pesquisadas, perscrutadas e divulgadas pelos pesquisadores do ensino e pelos professores como forma de pensar uma ação pedagógica que rompa a contradição colocada na passagem já citada: *de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula*. Ou seja, seria uma forma de resolver a contradição de uma teoria pedagógica sem relação com a prática e um saber experiencial que, apesar de contar com reservatórios de outros saberes, nunca se transforma em teoria pedagógica, ou melhor, não contribui para a profissionalização como um todo do trabalho docente, ou nas palavras Gauthier:

Ainda estamos na situação que cada professor recolhido em seu próprio universo, constrói para si mesmo uma espécie de jurisprudência particular, feita de regras construídas ao longo dos anos ao sabor dos erros e acertos. [...] Entretanto porque é particular, só muito raramente cai no domínio público para passar pelo teste de validação. Regra geral, esse saber se perde no momento que o professor deixa de exercer sua atividade (GAUTHIER et al, 2006, p. 187).

Com essas preocupações, e partindo desses referenciais teóricos, buscamos ouvir professores e professoras de História a respeito do ensino de História da África, claro que sem a pretensão de criar aqui, nesse trabalho, uma jurisprudência geral da prática docente, e sim, de alguma maneira, refletir sobre como a história de vida e os saberes docentes se relacionam com a forma que ensinam, e por que ensinam história dos afro-brasileiros.

2.2. As professoras e os professores contam de si³¹

Deixemos agora os professores falarem, com suas próprias vozes, para que se apresentem.

Todos os docentes de história ouvidos lecionam na rede municipal de ensino de São Paulo e, como argumentamos até agora, para conhecer as opções pela História da África e dos afrodescendentes, é importante conhecer suas trajetórias³². Os professores e as professoras serão apresentados pela ordem cronológica das entrevistas, buscamos alternar a região da cidade onde lecionam, o ponto de entrada em suas carreiras e seus locais de formação.

2.2.1. A decisão pela carreira, como virei uma professora de História, como virei um professor de História

2.2.1.1. A escolha da carreira: Professor Luiz

A primeira entrevista foi realizada com o professor Luiz, em fevereiro de 2018, no pátio de uma biblioteca pública, local de sua escolha. Ele estava, então, com 33 anos de idade, era nascido em Brasília, mas cresceu no interior de São Paulo. Perguntado como se deu processo de escolher ser professor de História, Luiz nos coloca que a escolha se deu quase por acaso:

³¹ Há uma pequena tabela, em anexo, sobre os professores para auxiliar na leitura.

³² “A ilusão biográfica”, de Pierre Bourdieu, nos traz uma importante reflexão para quem vai, como no nosso caso, escrever sobre trajetórias a partir de entrevistas, pois, segundo o autor, há um tendência entre os envolvidos, o biografado e o biógrafo, de apresentar a vida do indivíduo como um todo lógico em que uma sequência de fatos é apresentada de maneira linear e acumulativa, fazendo com que as biografias possam incorrer no risco da artificialidade ou, como ele mesmo diz, da ilusão. Segundo o autor, não há linearidade na vida, sendo que a única coisa que permanece é o nome; assim sendo, só é possível pensar a biografia levando em conta a trajetória do biografado, a partir dos momentos em que ele narra essa sua trajetória, e em que campo social ele se insere no momento. Nas palavras do autor: “evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. O que equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. Essa construção prévia também é a condição de qualquer avaliação rigorosa do que podemos chamar de superfície social, como descrição rigorosa da personalidade designada pelo nome próprio, isto é, o conjunto das posições simultaneamente ocupadas num dado momento por uma individualidade biológica socialmente instituída e que age como supõe de um conjunto de atributos e atribuições que lhe permitem intervir como agente eficiente em diferentes campos.” (BOURDIEU, 2012, p. 190)

Não o dia, mas, é curioso... um dia uma professora estava dando um sermão em uma sala junto comigo e ela ‘tava’ dizendo que ela era formada em direito e tal e que ela [Aí você já era professor? ; Rui] Já era professor e naquela circunstância eu estava com ela e ela falou que ela era formada em direito e que ela escolheu ser professora e tá né?... e aí, eu... ela virou e a gente não ‘tá’ aqui porque não sei o que... a gente escolheu esse trabalho e aí eu via que ela queria eu endossasse esse discurso. Depois eu até falei pra ela: ‘pô eu não posso falar isso né... eu não escolhi ser professor n?Eu acho que dentro do que se abriu pra mim né, em determinado momento da vida foi uma boa oportunidade que eu abracei, então nunca sonhei em ser professor quando’ ... Bom... o bojo de tudo isso aí, eu tinha ido pra Mogi estudar nessa escola particular e quando eu terminei o 2º colegial os meus pais viram que sei lá, não mudou muita coisa ter me mudado de escola e meu pai falou: ‘oh, cara aqui dentro você não fica mais né’, ele me colocou pra fora de casa e eu fui morar na casa da minha tia em São José dos Campos e fui trabalhar na Droga Raia. E São José dos Campos é uma cidade muito religiosa assim, não sei se é pra contar em detalhes, mas vou contar é rápido, e a minha tia, ela ... São José dos Campos era uma cidade muito religiosa e eu moleque rebelde né? E a minha tia, eu ‘tava’ morando de favor na casa dela também não poderia ser diferente e tal, então era do trabalho pra casa, de casa pro trabalho e eu ‘putz’ preciso viver, preciso fazer alguma coisa, como que eu vou dizer pra minha tia [já tinha terminado os estudos?; Rui] domingo era missa.... Já tinha terminado o colegial e ‘tava’ trabalhando na Droga Raia, comecei a trabalhar lá na droga Raia e fui morar com ela e ‘putz’ como que eu vou falar pra minha tia que eu não ‘guento’ essa vida que eu preciso fazer alguma coisa, que eu preciso conhecer gente e tal... e aí abriu o cursinho COC em São José dos Campos naquele ano e como tinha acabado de abrir o COC naquela época era um sistema novo também era um preço bastante acessível, aí eu falei já sei, eu vou estudar.

O magistério aparece não como uma dimensão utópica para Luiz, que cita a professora como sua antípoda. No caso, ela havia escolhido a docência tal como uma missão; já para Luiz, a docência seria uma opção viável para melhorar as condições de trabalho. Essa distinção fica clara quando Luiz comenta sobre o início de sua trajetória acadêmica: o vestibular para o curso de História na USP; a transferência profissional [da Droga Raia do interior para uma unidade da capital] e o espanto com as relações de trabalho.

Quando pergunto em que ano ele decidiu ir ao cursinho, ele me responde também porque escolheu o curso de História:

Isso foi 2004... 2004. Eu fui estudar, eu nem sabia muito bem o que era o cursinho assim e tipo sei lá, eu fui estudar porque eu queria fazer alguma coisa além de ir pra casa e trabalhar. Ter uma desculpa pra ficar na rua um pouco e daí no cursinho com toda essa coisa, tem um lance de aptidão e o que gosta de estudar e tal, mas aí eu aprendi a fazer aqueles cálculos candidato por vaga e aí eu falei: 'Pô, acho que com as notas que eu tiro aqui talvez seja possível eu prestar uma faculdade de História, que era uma coisa que eu sempre me interessei assim um pouco.' Eu estudei bastante História, um pouco pela capoeira, um pouco pelo movimento punk... Assim sei lá, eu gostava, eu me interessava entender de onde é que veio o movimento, o que os caras pensavam. Pô, mas essa banda teve influência disso, daquilo, o que que era isso, o que que era aquilo... essa era minha noção de História. E a capoeira trazia um pouco, uma versão brasileira dessa curiosidade né, escravidão, abolição, esses temas assim... e aí eu olhei e pô acho que eu conseguiria passar em uma faculdade de História e aí eu prestei o vestibular e passei, aqui na USP.

Ao nos depararmos com a trajetória de Luiz, quando ele nos apresenta sua decisão pelo curso, e a incursão docente quase por osmose, não podemos ignorar que ele, de todos os entrevistados, é o que trata a escolha da carreira de forma mais pragmática, apresentando-a sem muito afeto e dimensão utópica.

Todavia, ainda que ele não faça a ligação imediata, quando perguntamos se havia alguma disciplina que o marcara em sua fase escolar, recorda a importância de dois dos seus professores, ambos de História, e a relação que tinha com a Capoeira e o movimento Punk, dois circuitos que contribuíram com reflexões e questionamentos em relação à realidade em que estava inserido. Nesse sentido, por mais que tenha uma relação pragmática com o curso, por exemplo, como a relação candidato/vaga, e, claro, a perspectiva de ascensão social por cursar uma universidade pública, podemos ver também que há nas *entre vistas*³³ da entrevista, de alguma maneira, uma certa dimensão utópica na escolha do curso

³³ *Entre vista* como nos diz Portelli: Durante todo tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções. A *entre/vistas*, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado de trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo. (PORTELLI)

e também da carreira (para emprestarmos o termo do Professor Antônio Simplicio de Almeida Neto³⁴, pois, como veremos mais à frente, as práticas de Luiz na docência não tem nada de pragmáticas ou de tom conformista sobre a escolha da carreira).

2.2.1.2. A escolha da carreira: Professora Amanda

A segunda entrevista foi realizada em março, em um café no centro do município de São Paulo. A professora tinha, então, 36 anos de idade e era nascida em São Paulo. Quando pergunto como se deu o processo de escolha pela profissão docente, Amanda, que o tempo inteiro foi bastante econômica com as palavras, aponta uma perspectiva bastante distinta da de Luís; no caso, a escolha da carreira de professora está atrelada, de maneira direta, com as relações que ela estabelece com a construção de sua identidade e de temas que ela sentia a necessidade de tratar.

R. e você se lembra quando você decidiu assim ser professora de história?

A. Sabe que, que eu acho que foi nas primeiras aulas assim mas, realmente eu não sei porque... éh... questionar alguma coisa que eu não entendia não tinha voz também sabe éh... é tudo muito misturado na minha cabeça isso... porque o fato de eu não me expressar né de eu ter muita vergonha de perguntar, eu acho que, né, os assuntos não andavam, né... sabe?

R. Você não lembra quando você decidiu ser professora?

A. Não, eu sabia desde o ensino fundamental, no ensino médio é que eu queria fazer outras coisas, não queria fazer nada também, aí ficou mais confuso, mas foi a primeira coisa que eu pensei... e levei.

R. (Era) ser professora?

A. Sim era ser professora.

R. De História?

A. De História

R. E você lembra por quê assim?

A. Eu lembro, assim não tinha um tema que eu gostava especificamente mas eu via que era uma forma de eu ter voz diante de... certas opressões, assim... E em

³⁴ ALMEIDA NETO, A.S. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memórias de professores. 2002. 310p. Tese (Doutorado em Historiografia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo

casa era muito louco né, em casa era tudo muito louco, éh... Os meus pais viviam uma confusão danada e eu cresci vendo algumas coisas também, caso de alcoolismo sabe? E minha mãe muito puta com isso mas deu tudo certo no final, só que eu via essas coisas e eu pensava “aí será que não tinha alguma forma melhor né de se haver as relações”, não sei, eu estou, estou... digamos racionalizando isso, porque é muito complicado falar de infância né. Mas então o que eu sei disso é que, éh... na minha infância, eu não, não fui criada para falar de certas questões, e... e eu sei que se os meus pais tivessem a abertura pelo menos de falar que a gente era negro sabe? talvez seria um despertar para eu trocar mais ideia, sabe?... não havia muita conversa... principalmente disso né.

R. E aí a História e a (profissão) de História viria nesse sentido, poder conversar?

A. Sim, ahã... seria conversar, com certeza. E aí depois é engraçado, né? a gente escolhe algumas coisas e a gente não sabe porquê eu acho que foi isso na real sabe Rui? eu... eu escolhi há muito tempo e não sabia porquê agora eu vejo que as coisas fazem sentido, que é na sala de aula que eu posso, éh tratar desses, desses (termos), que eu sei que a falta éh... do debate deles na minha infância, dessa... né?... nunca participei de nenhum debate em casa, nunca minha mãe falou que a gente era preto, nada assim, então eu sei que isso influenciou muito na minha identidade, sabe? na repressão mesmo... e é engraçado que eu vejo como ainda acontece isso na sala de aula, os alunos negros assim, principalmente aqueles que não são tão desinibidos eles ficam muito assim na... acontece alguma coisa sabe? acontece alguma coisa e parece que... não sei é uma redoma alguma coisa assim, aquela criança sofre... porque sempre, desculpa, tem sempre o estigma né? ah, “preto, preto é feio”, né, “você Burro”, você é não sei o quê, tem muito estigma... e as crianças reproduzem bem né as coisas que os pais falam.

Apesar de a citação ser um tanto quanto extensa, o que se sobressai nas falas de Amanda diz pouco acerca da resolução pela história, por conta da História com “H” maiúsculo, mas ela ressalta que buscou a docência como uma forma de ter voz. E o peso que ela dá sobre a relação que estabelece com os alunos negros, mais tímidos dentro da sala de aula, que muitas vezes remetem à sua própria experiência como discente.

O interessante é que, quando narra sua trajetória escolar como aluna, sempre destaca que foi muito quieta, o que pode ser percebido também em outra de suas respostas, logo no início da entrevista, quando a questiono sobre o lugar em que se deu a sua

escolarização, ao passo que me conta de sua transferência da escola pública a um colégio privado, junto de suas amigas:

A. Fiz em EMEF e depois escola do Estado, sempre escola pública com exceção de uns 6 meses que eu tentei ir com as minhas amigas para uma escola do bairro mesmo, mas era particular... e aí eu não aguentei a pressão e saí.

R. Pressão?

A. Ah... eu... aí eu consciente/ com/ eu passei a sentir mais essa, esse peso... do... do racismo. Porque era como uma elite de um bairro vizinho né, ((risos)) classe média que sente, sabe? como se fosse a elite e aí e eu era das... duas negras... eu era eu e mais outra menina na sala de aula e aí... ficou estranho assim na época, apelidamento... inclusive um professor também sabe compactuando, tirando onda... então foi... foi horrível para mim foi... traumático, mas depois aí voltou a mesmice, assim, de voltar para a escola e não ser discutido porque era todo mundo igual e não tinha essa questão.

Quando pergunto a Amanda se algum professor, em especial os de História, a marcou, ela aponta que “não, nenhum”. E não se lembra dos conteúdos; recorda-se mais dos livros de História usados e diz que os professores da matéria não abordavam os temas sobre os quais ela tinha interesse. O trecho, citado acima, demonstra que há na memória de sua passagem na escola “os professores” que são, ainda que de maneira negativa, fundamentais para compreender quando ela responde sobre o porquê de ter escolhido ser professora. Não apenas as práticas bem sucedidas dos professores durante a vida escolar do docente o influenciam no seu trabalho e forma de pensar a sala de aula, as ausências e negligências, ainda mais quando sentidas na pele, são também decisivas na formação dos saberes pré-profissionais que o docente carrega consigo: o que não fazer, ou, nesse caso, fazer aquilo que poderia ter sido feito.

Amanda é uma das entrevistadas que mais relaciona a escolha de ter ido para sala de aula com a preocupação de ter espaço onde discutir a identidade racial, preocupação que tem não apenas no campo da História, mas também da filosofia, já que é também formada nesta área e ministra aula da disciplina na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Amanda coloca, o tempo inteiro, a necessidade de realizar a sala de aula como um espaço de possibilidade à construção de uma identidade mais positivada dos afrodescendentes, inclusive nas aulas de filosofia.

2.2.1.3. A escolha da carreira: Professora Caetana

A terceira entrevista foi realizada em março, na casa da professora Caetana, em Itapecerica da Serra. A professora Caetana tinha, então, 44 anos e mais de 20 de docência – das nossas entrevistadas e entrevistados, é a professora com mais anos de magistério, sendo que há uma outra experiência que a difere das demais, tendo sido a única cursar magistério no CEFAM e ter cursado História já dando aula.

No caso de Caetana, a entrevista se deu por outros caminhos, quanto à escolha da profissão, pois ela diz que acaba indo parar no CEFAM por orientações dos pais, como nos coloca nesse trecho da entrevista:

... éh, eu vou te falar eu sempre comento isso, você acho que vai ser a quarta pessoa, eu já fui entrevistada para diferentes temáticas uma vez foi sobre a questão da escola, como você enquanto professora vê a escola né, no seu espaço de vida e eu te digo éh... a escolha da minha profissão e eu, eu não sei muito bem... quem é quem, porque é tão interligada porque se eu sou o que eu sou, se eu conheço o que eu conheço se eu vivi o que eu vivi seja de bom ou de ruim na minha vida, as coisas que eu conquistei sejam elas materiais ou no campo intelectual ou da cultura veio através do magistério... ***veio porque aos 14 anos eu escolhi ser professora... aliás eu aceitei, porque foi uma indicação de meus pais éh fazer magistério...*** e bem nessa questão mesmo étnica... hoje eu faço essa leitura, e social porque eu acho que éh, essas duas coisas né o racismo e a construção dele éh está muito dentro dessa sociedade capitalista excludente que coloca as pessoas, separa as pessoas por classe... e etnia né? Então minha mãe trabalhava para um médico aqui da cidade, e na época ele também era vereador, 20 anos de vereança aqui se aposentou como vereador para você ter uma ideia minha mãe trabalhava para esse médico era diarista nessa casa e meu pai raspava o taco dessa casa, uma big casa que ele estava construindo numa das áreas aqui de chácaras da região, e aí ele falou assim um dia ele perguntou dos filhos, aí a minha mãe falou assim “ah eu tenho 5 filhos 4 são meninas, tenho a mais velha

que é a Caetana está terminando o 8º ano” aí a minha mãe/ ele falou assim “aí ela vai fazer o quê?” e a minha mãe falou “aí a gente não sabe ainda porque não tem escola no nosso bairro ela vai ter que vir aqui para Itapecerica mas é difícil porque vai ter que pegar condução aquela coisa, ou estudar à noite no bairro do M’boi Mirim que é muito perigoso” não sei o que aí ele falou “ah por que que você não coloca a Caetana para fazer magistério?, porque ela óh/ ela nem precisa ser professora, ela se forma, começa dar umas aulinhas” bem assim que ele falou viu “ela se forma, começa dar umas aulinhas, e aí se ela não quiser seguir na carreira mas pelo menos ela tem um dinheiro para se sustentar e depois ela escolhe a profissão que ela quer, enfim” e a minha mãe pegou isso assim gravou. (grifo nosso)

A “escolha” do magistério aparece quase como única alternativa, ou escolha natural à época para mulheres pobres, inclusive, influenciada pelo empregador da mãe de Caetana, que encarava o magistério como uma forma de permitir que meninas mais pobres garantissem sustento. À revelia dessa imposição, Caetana parece bastante satisfeita com a escolha da profissão, como coloca no início da citação acima, ao afirmar que hoje sua vida e carreira se misturam, revalidando a proposição de Tardif quando aponta que um trabalhador, ao escolher uma profissão, não faz apenas algo com a profissão, mas faz algo de si também.

Todavia, a primeira escolha de Caetana, quando consultada sobre ser ou não professora, pelo que ela nos conta, é que queria ser administradora. Quando pergunto, em tom de espanto, “administradora?”, ela me conta sobre a irritação do pai em relação a essa escolha:

o meu pai, meu pai tinha acabado de chegar do trabalho a gente tinha uma mesa Rui que ficava encostada na parede porque uma perna tinha quebrado da mesa e tinha um botijão de gás, meu pai sentou no botijão, colocava uma almofada, e aí eu falei/ aí meu pai foi e falou assim/ minha mãe contou essa história e meu pai foi e perguntou assim para mim “Caetana o que é que você quer ser?”, aí eu falei assim para ele “aí pai eu queria ser administradora de empresas”... meu pai deu um murro na mesa assim que quase desceu a perna assim ele falou assim... foi a primeira vez/ hoje eu faço essa leitura, foi a primeira vez que eu vi meu pai falar de racismo e preconceito e foi daí que eu comecei ouvir as histórias dele e da Bahia... ele dá esse murro na mesa e ele fala “administrar a empresa de quem?... você é pobre Caetana... você é filha de negro... você é mulher”, meu pai deu três

elementos ali... da condição humana na sociedade que a gente estava... ele falou você é preta, você é pobre, e você é mulher, você vai administrar empresa de quem?... porque eu gostava de brincar quando eu não podia brincar na rua porque às vezes minha mãe cortava também de brincar na rua porque tem uma coisa de gênero muito importante nesse movimento aí que é menino pode brincar na rua até determinadas horas ou até o fim do dia e da noite e menina não pode, então quando a minha mãe botava a gente para dentro a gente ia brincar de escolinha a gente ia brincar de casinha e eu gostava de brincar de banco então eu montava banco eu tinha telefone eu atendia/ sabe assim aí eu falava que eu queria ser...
ãh?

R. “Eu quero ser administradora”.

C. surpresa entendeu? aí eu falei isso, mas eu nem sabia de onde eu estava falando isso, mas meu isso foi tão chocante na minha vida.

R. E aí você foi fazer magistério?

C. Aí eu fui fazer magistério porque a minha mãe quando meu pai falou isso, aí ele bateu ficou bravo não sei o que minha mãe falou assim “e também estudar no Boi Mirim... éh à noite você não vai, então você vai fazer magistério” e aí aqui em Itapeverica tinha um programa estava nascendo um programa, eu estou te falando isso é 1988 para 1989, estava nascendo aquele programa de... de formação de professores no magistério o CEFAM.

Caetana era uma jovem negra, da Zona Sul da grande São Paulo, no final dos anos 1980, em um momento do país em que essa região era uma das mais violentas do mundo. Durante nossa entrevista, ela se lembra de um vizinho e amigo que foi assassinado e se emociona; lembra também dos pais contando que, quando iam procurar emprego no centro da cidade, não podiam colocar o endereço de onde moravam, pois dificultaria a admissão.

A história de Caetana se mistura com a história de tantos outros jovens negros da Zona Sul de São Paulo. É nesse momento que surge o Racionais MC's, grupo de RAP formado por jovens negros, parte deles residente na Zona Sul, narrando esse “*cotidiano violento e suicida*”. Não é à toa a preocupação que sua mãe demonstrara de buscar um curso para Caetana após o ensino fundamental e o receio de deixar que a filha estudasse longe e voltasse à noite. A professora nos conta, nessa passagem da escolha pela profissão, ainda com 14, 15 anos, que foi muito importante perceber de onde ela estava falando. Ou seja, nessas condições, o sonho de fazer administração não seria possível, devido aos

impedimentos expostos pela sua família, uma vez que seus pais viam no magistério uma possibilidade de trabalho mais segura. Naquele ano, abria o CEFAM³⁵.

A opção pela História veio bem depois e Caetana faz, ao tratar sobre isso, uma digressão, remetendo-se mais uma vez à memória familiar: ao pai, que era um ótimo contador de História, e sempre teve muitos livros de História. Caetana fala também de sua participação no centro cívico, no qual gostava de organizar a biblioteca e, nesse sentido, estava também em contato com muitos livros. Em narração elíptica, a cronologia se mostra difusa, pois Caetana regride e progride sem linearidade – como é típico do movimento da memória –, ao abordar suas experiências com os professores de História. Quando a interrompo, para tentar me localizar na sua narrativa, ela me explica o que está fazendo:

Eu quero pensar como é que esses professores foram me ajudando a depois... então eu gostava da biblioteca, gostava de ver os livros de História lá, organizar, gostava das histórias que meu pai contava, estava na militância junto com meu pai ali, as reuniões aconteciam na minha casa, na das comadres, das vizinhas, na igreja, eu era catequista, participava da campanha da fraternidade, História está ali, né? Aí eu tenho esse professor do magistério que eu achei bem... difícil esse professor Zolin que ele dá aula assim, abre o livro de História, senta, todo mundo senta, aí ele lê um trecho, e explica o trecho que leu, que é a mesma coisa do que a gente leu só que com a palavra dele né enfim... eu resolvi estudar para o vestibular já porque no terceiro ano a gente recebia o certificado de conclusão do ensino médio, e já podia prestar vestibular e no ano/ e aí tinha que fazer mais um ano para o magistério e eu falei “pô mas eu passo na universidade? eu vou fazer História eu vou fazer pedagogia esse magistério aí” né? tinha geografia também que eu gostava, então/ e, e língua portuguesa e literatura eu fiquei nesse campo da pedagogia, História, geografia e língua portuguesa e literatura.

Ao chamar a atenção de Caetana para o fato de que, de acordo com sua narrativa, havia cogitado somente licenciaturas, Caetana me responde que “sim”, pois, segundo ela,

³⁵ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um projeto criado, em 1988, no governo do Orestes Quêrcia, para substituir os antigos magistérios ou normais. Havia uma proposição pedagógica distinta das demais, com a duração de quatro anos e as estudantes recebiam um salário equivalente a um salário mínimo. Para uma história mais detalhada do CEFAM: MOURA, Maria Isabela G.L. de. *Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: Resgatando sua história e analisando sua contribuição*. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação de Mestrado.

“foi porque o meu negócio era ser professora, meu negócio era ser professora, eu gostei desse negócio.”

As experiências de Caetana com os professores de História não foram positivas; chega a me dizer, inclusive, que a marcaram “pelo contrário”. Contudo, duas das experiências positivas que me narra têm, como protagonistas, um professor de geografia e uma professora de português, ambos do CEFAM. Diante desses apontamentos, quando a pergunto sobre o porquê da História, Caetana afirma, mais uma vez, que era o curso viável à conjuntura, uma vez que já era mãe nesse momento e o curso de Letras, antes almejado, possuía um impeditivo concreto: o horário. Nessas circunstâncias, restava o curso de História dentre as opções para que Caetana mantivesse o “negócio” de ser professora.

Contar a vida de Caetana e sua formação, tendo como destino sua prática docente, é um tanto desafiador, pois sua memória nos é narrada como uma colcha de retalhos, imagem simbólica, bastante ilustrativa de Portelli, ao se referir à memória:

Uma das imagens simbólicas que sempre tenho em mente é o *quilt*, (uma “colcha de retalhos”) feita de pedaços, à maneira de um trabalho de bricolagem, ou seja, criar algo novo e com sentido a partir de fragmentos de segunda mão. Ao que me parece é isso o que, frequentemente, a memória faz: fixa-se em fragmentos, ou melhor, em unidades de memória que não estão necessariamente conectadas em uma narração, em um relato cronológico ou em uma sequência lógica, contudo se associam, cada vez de uma maneira distinta, buscando uma relação entre eles na criação de um sentido que todos estes fragmentos constroem juntos. (PORTELLI, 2014, p. 18)

Tentando costurar os primeiros retalhos à colcha que forma a história da professora Caetana, podemos inferir que fatores como a relação familiar, em especial com o pai, o bairro onde nasceu e o período de 1988, ano em que houve bastante mobilização do movimento negro em relação ao centenário da abolição, serão fundamentais à construção de sua identidade, bem como as experiências escolares, em especial o CEFAM, foram de suma importância na sua decisão pela carreira docente. Veremos, mais adiante, que a experiência com a graduação e a pós-graduação foram fundamentais para pensar o ensino de História da África e dos afrodescendentes, mas sem perder de vista a militância que vivenciou com

o pai no bairro, e todo o saber experiencial como professora formada no CEFAM, com anos de ensino da educação infantil.

2.2.1.4. A escolha da carreira: Professora Luiza

A quarta entrevista foi realizada em abril, na praça de alimentação do Shopping Tucuruvi. Luiza tinha, até então, 29 anos, e crescera no bairro periférico da Zona Norte de São Paulo, Brasilândia. De nossos entrevistados, é a que possui menos anos de magistério, 3 anos ao todo, atuando na rede municipal de ensino de São Paulo. A história de Luiza também será marcada por um contexto violento que circunscreve a população pobre, periférica e preta, o que se expressa na perda de seu pai, assassinado. Além disso, como no caso de Caetana, Luiza expressa as dificuldades de uma família de migrantes nordestinos que se muda para a cidade de São Paulo, quando lhe pergunto se ela lembra se havia ou ouvia alguma discussão étnico-racial em casa:

Sempre....., meus pais são baianos, vieram para cá na década de 80, minha mãe foi mãe na adolescência, com 13 anos e o meu pai ele... por trabalhar na roça ele teve os dedos amputados no moedor de cana... e ele era um homem negro, nordestino que veio aqui para São Paulo com essa deficiência... então ele sempre falava da dificuldade de arrumar emprego tanto que ele acabou se (embrenhando) por um caminho obscuro né, ele foi para o tráfico de drogas a gente conviveu com isso dentro de casa... e... e vinha a discussão racial por conta do tratamento da polícia em relação a gente, o jeito que a polícia chegava na nossa casa...., às vezes que ele foi preso, o tratamento que ele recebia enfim ele chegava em casa e fazia toda essa discussão, os meus pais eles não chegaram a concluir ensino fundamental né, não chegaram ao ensino médio mas eles já tinham uma consciência de que o tratamento era diferenciado, e eu por ser muito parecida com o meu pai que é mais negro a minha mãe é mestiça então ela tem uma dificuldade com a questão da identidade dela e a minha irmã mais velha também, elas têm a pele mais clara então não se reconhecem como negra mas também não são brancas. Fica uma confusão, eu não tenho como, eu me olho no espelho não tem como dizer que eu não sou negra, então, quando eu ouvia isso do meu pai de alguma forma eu pensava... que aquilo em algum momento poderia me atingir e meu pai ouvia muito o *rap* né? Em São Paulo a gente sabe que o rap foi um *boom* assim, e ele ouvia muito Racionais e o Racionais ficava o tempo todo falando e

até hoje né Racionais fala muito, então têm as músicas que falava “racistas otários nos deixem em paz” né, (sofrer na polícia) então essa discussão sempre foi muito presente na minha casa, não que a minha mãe e a minha irmã faça ela até hoje assim, elas escutam, elas identificam algumas coisa mas elas ficam um pouco perdidas ainda por conta da própria identidade mas o meu pai não, meu pai ele era incisivo quando ele falava disso... e para mim foi muito importante.

Ela nos conta que, após a morte do pai, a relação com a escola muda, pois ela passa a faltar muito em companhia daqueles que eram categorizados pela direção da escola como “má companhia”, ao mesmo tempo em que nos diz que nunca deixou isso chegar aos ouvidos de sua mãe. A professora Luiza nos diz que assistia, preferencialmente, às aulas de arte, português e geografia:

que eu falava de política, de História... teve um período que eu não assistia nenhuma aula de História porque a professora só pedia para a gente fazer questões de um texto de um livro e aquilo para mim não fazia sentido então eu não assistia aula dela mesmo... a de matemática uma ou outra, então.

Quando pergunto se em algum momento a relação com a escola muda, Luiza aponta a necessidade de ajudar em casa como elemento de virada:

... eu preciso fazer alguma coisa né já tenho treze quatorze anos, e aí? Né, eu preciso ajudar preciso fazer alguma coisa” e aí foi a virada né e aí eu... eu comecei a estudar muito e aí todo mundo falava “nossa, mas de aluna problema você virou nerd” aí eu falava “olha eu sempre gostei de estudar eu tinha um problema com relação a algumas aulas algumas matérias mas agora eu tenho um foco, eu preciso ajudar em casa” **e eu também sempre sofri muito por conta do estereótipo né o aluno negro que dá problema que dá trabalho e eu fazia parte na época do movimento hip hop em São Paulo, eu dançava break fazia grafite eu participava das (palhas) de freestyle então eu andava de calça larga eu andava com o cabelo trançado correntona quando eu chegava na sala de aula o professor já me olhava com uma cara de “pronto chegou”, mas chegou uma época também que através das músicas eu comecei a entender que o sistema queria que nós fôssemos burros e que a gente não estudando a gente estaria fazendo o que eles queriam, então eu falei “não, eu tenho que**

fazer então o contrário” e isso também me ajudou na tomada de consciência né e aí foi a minha virada, daí eu terminei o fundamental II, fui estudar à noite e aí eu comecei a fazer cursos durante o dia... e eu arrumei um trabalho de panfleteira de cemitério, eu trabalhava das oito da manhã até as três da tarde entregando panfleto e falando “olha o cemitério perto de Jaraguá tem uma promoção de venda de jazigo” ((risos)) enfim, mas eu conseguia pagar minhas contas no fim do mês, depois fui trabalhar em oficina de bordado que a gente ganhava dez centavos por peça né, mas eu conseguia garantir a ceia de natal que na minha casa nunca tinha porque minha mãe não tinha condições então eu levei essa cultura para casa que era o momento de fazer uma comida diferente família porque a gente passou por tanta coisa que a gente tinha que ter um momento nosso, um momento de reconstrução, e aí eu fui fazer curso de cabeleireiro trabalhei no cabeleireiro um período, mas quando terminou o ensino médio eu tinha feito um curso de cabeleireiro através da Associação Profissionalizante da Bolsa de Valores que é no Brás, então eu saía da Brasilândia ia para o Brás e do Brás voltava para a Brasilândia para estudar mas a gente tinha que ter o boletim/ tinha que ter notas boas na escola para fazer esse curso, a gente tinha uma bolsa auxílio de cem reais ganhava cesta básica uniforme, ganhava... condução tinha alimentação eles ofereciam café da manhã almoço lanche da tarde... éh... eles também... deram assistência/ eles tinham né essa coisa de encaminhar os alunos para dentista para psicólogo e para... e para... para médico mesmo né ortopedista essas coisas, e aí eu fiz terapia durante... dois anos para poder me reconstruir também e nesse curso eu fiz uma aula, teve uma oficina. (grifo nosso)

A citação da entrevista de Luiza é longa, todavia fundamental à compreensão de sua trajetória, antes de entrar na universidade, e de como essa construção de valores a influenciou em sua prática docente.

Entre os entrevistados, a professora Luiza é quem mais enfatiza a importância da Cultura Negra como elemento de sua formação pré-profissional, mais especificamente o Hip-Hop, em função das conversas que tem com o pai, ao perceber que tinha a pele mais escura que sua mãe. Inclusive, como destacamos na entrevista, passa a adotar a estética do Hip-Hop no modo de se vestir, afirmando tal expressão como ponto de mudança em sua postura escolar.

Stuart Hall, ao pensar que *negro é esse na cultura negra?*, define três marcos na cultura negra – cultura essa que se estabelece como uma cultura contra hegemônica, o que

está presente na fala de Luiza. Segundo Hall, o primeiro desses três marcos é o estilo, que, apesar de parecer para muitos críticos culturais apenas um adorno da cultura, tornou-se em si uma matéria de acontecimento – ora, não é à toa que, quando a professora fala que sofria o racismo pelo estereótipo de aluna negra, enfatiza a forma de como se veste. O segundo elemento que Hall aponta é uma crítica à forma logocêntrica da cultura europeia, em especial a crítica da escrita formal – a exemplo disso, os MC's do Rap não podem deixar de ser vistos como uma espécie de grito urbano, ainda que tal questão não apareça de forma direta na fala de Luiza. Por último, Hall apresenta que essas culturas negras têm usado o corpo como se fosse, e por vezes foi, o único capital cultural que as mulheres e os homens negros possuíam. Nas palavras do autor: “Temos trabalhado em nós mesmos como telas de representação.”. Não seria isso o que faz Luiza, ao dançar o Break, e ao usar roupas estilizadas e o cabelo trançado? Não há aí uma guerra de posição contra hegemônica, que usa o corpo para assumir determinada identidade? E, ao fazê-lo, não incomoda a cultura letrada do professor?

Segundo Hall,

Mas acredito que esses repertórios da cultura popular negra – uma vez que fomos excluídos da corrente cultural dominante – eram frequentemente os únicos espaços performáticos que nos restavam e que foram sobredeterminados de duas formas: parcialmente por suas heranças, e também determinados criticamente pelas condições diaspóricas nas quais as conexões foram forjadas. A apropriação, co-optação e rearticulação seletivas de ideologias, culturas e instituições europeias, junto a um patrimônio africano – cito novamente Cornel West –, conduziram a inovações linguísticas na estilização retórica do corpo, a formas de ocupar um espaço social alheio, a expressões potencializadas, a estilos de cabelo, a posturas, gingados e maneiras de falar, bem como a meios de constituir e sustentar o companheirismo e a comunidade. (HALL, 2013, p. 381)

A ideia de construir companheirismo e comunidade, a que Hall se refere acima, liga-se de maneira fundamental à decisão da professora pela profissão, pois quando pergunto se ela fazia o curso de cabeleireiro junto ao ensino médio, ela me responde que “sim”, e que ambos os cursos haviam terminado juntos. Além disso, sem que nem precise perguntar, Luiza tangencia a resposta acerca do porquê escolhe ser professora, ao fim do ensino

médio. A ideia desse sentido de comunidade e de identidade na diáspora está presente na afirmação de que a história que ela vive não é apenas dela, o que corresponde, em certa medida, com o sentimento de todos aqueles que são herdeiros de uma história diaspórica.

quando o ensino médio terminou, e eu me lembrava que meu pai vivia falando que eu ia ser professora e eu pensava que eu precisava fazer alguma coisa para mudar a **realidade do lugar que eu vivia porque era uma história que não era só minha**, eu decidi entrar no curso de História... e aí no curso de História eu tive a certeza que eu tinha feito a escolha certa.

E, no momento em que a indago sobre a escolha do curso de História, são três elementos que se articulam, ainda que indiretamente: a experiência positiva com os professores de História; o interesse particular por História do Brasil; o sentimento de universalização de sua história. Nas palavras dela:

eu entrei na faculdade falando “eu quero estudar Brasil gente, eu preciso entender aqui primeiro, eu preciso... né”, coisa de querer arrumar a nossa casa sabe de querer entender um pouco da gente para depois entender outras coisas.

Quando Hall estabelece que a cultura negra cria traços de ligação à comunidade e companheirismo, não podemos deixar de observar a consubstanciação dessa afirmação. Tal aspecto se expressa pela memória de Luiza, já que ela percebe a relação entre o particular e o universal, quando vincula sua história a de outras pessoas inseridas em contexto similar ao seu, o que nos sugere o terceiro elemento que se articula com os demais para a escolha do curso:

Porque através da História que eu consegui entender o que aconteceu no passado... de tudo que estava refletindo hoje né, e que se a gente não olhar o passado a gente não consegue mudar o presente, planejar o futuro né, essas coisas todas... então foi através do curso de História que a minha vida deu uma guinada assim, eu sou muito feliz com a escolha que eu fiz e eu reflito isso nas minhas aulas hoje meu alunos são apaixonados por História também né, eu não tenho problema.

Luiza talvez seja, sob essa perspectiva, quase antípoda de Luiz (o primeiro entrevistado), no que diz respeito à decisão de se tornar professor. Se ele afirma que sua escolha se dá quase por “acaso”; ela, por sua vez, entra no curso com vontade de ser professora e tem uma dimensão mais utópica do ensino, no qual a disciplina é imbuída de *79agistral vitae*. Diante deste quadro comparativo, a pergunta que fica é: o ensino de História da África acaba adquirindo contorno distinto para alguns professores, o da capacidade de explicar o passado de um povo, no sentido de compreender o presente e melhorar o futuro?³⁶

2.2.1.5. A escolha da carreira: Professor Vladimir

A entrevista com o professor Vladimir ocorreu no início de agosto de 2018. Ele tinha, até então, 32 anos de idade. Dos entrevistados, é o único que se declara etnicamente branco e é também o único que possui uma militância organizada em partido. Quando pergunto aos entrevistados sobre formas de militância, todos se referem à sala de aula como espaço de militância; Vladimir é o único militante organizado que responde de outra maneira:

Milito no PSOL éh... sou parte do bloco de esquerda do PSOL né contra a corrente majoritária, mais reformistas, me considero comunista revolucionário éh... milito nos movimentos de professores tanto no SINPRO, na rede privada, quanto no SINPEEM na prefeitura, já militei acompanho as lutas do Estado mas hoje não trabalho mais no Estado É isso, atuo politicamente em todas as esferas via partido, também via PSOL, e... sou um grande apoiador da questão das minorias né tanto étnico-raciais quanto de gênero enfim, acho que o recorte é de classe mas não dá para dizer que o negro hoje sofre/ o negro trabalhador sofre a mesma opressão ou só aquela opressão que um branco trabalhador sofre, então acabo sendo... não um militante da causa porque como eu disse me considero branco mas um grande apoiador e... dessa bandeira.

³⁶ Temos para nós que, por mais que possamos tangenciar a resposta a essa pergunta, ela excede, e muito, o problema da pesquisa sobre as práticas docentes em torno do ensino de História da África. Envolveria um trabalho que se debruçasse sobre a concepção de historiografia dos professores entrevistados, ou qual as representações utópicas que esses professores tem sobre o ensino de História. Para isso, ver o trabalho: NETO, Almeida. *Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores*. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nessa resposta de Vladimir há ao menos três coisas a se considerar. A primeira delas é algo já mencionado a respeito do dilema do entrevistado e do entrevistador, isto é, como Vladimir sabia do tema da minha pesquisa, mesmo nas perguntas que não tocavam em temas étnico-raciais, ou do ensino de História dos Afrodescendentes, ele fazia questão de mencionar questão relativas ao tema da pesquisa. A segunda é que, como fica claro na parte acima citada, Vladimir é o primeiro a colocar em primeiro plano a relação classe/raça, ainda que isso apareça também na fala de Caetana. A terceira é que ele é o único a se declarar branco e, por isso mesmo, há um cuidado dele, em toda a entrevista, acerca de como se colocar frente a essa discussão, deixando claro que não se expressa como protagonista, mas, sim, como aliado, ainda que dentro da sala de aula essa relação não se aplique, pois “o professor não está fazendo movimento, e sim construindo saberes”.

A respeito do que o leva a ser professor, podemos destacar dois movimentos, o primeiro que ele nos coloca é que sempre gostou muito de História, desde sua trajetória de escola particular, depois quando foi para o Estado e quando faz o fundamental II em uma escola particular de Guarulhos com bolsa.

Cara eu sempre gostei muito de História no geral assim eu sempre fui um cara bem imaginativo gostava de ir ouvindo de ir imaginando, de ir aproximando aquilo da minha realidade desde moleque e, e sempre li muito também desde criança minha mãe sempre estimulou isso então sempre gostei bastante de estudar era meio nerd assim, e... mas eu lembro que na escola eu gostava bastante de História do Brasil... éh desde da época né da invasão portuguesa das capitanias etc. me chamava bastante atenção, e sempre gostei de contemporânea e até hoje, até hoje contemporânea é meu forte assim então de Revolução Francesa para frente eu adorava.

Todavia, o momento que ele aponta como crucial à decisão de se tornar professor de História se deu no Instituto Federal, enquanto cursava o Ensino Médio e, na sequência, o cursinho.

Lembro lembro estava no ensino Médio na Federal éh... fui aluno/ no Ensino Médio eu comecei a militar no PSTU, cooptado por um professor de História o

Valério Arcary né, que na época era presidente do PSTU, e comecei a me apaixonar pelas aulas de história lembro que... que apresentei um trabalho inclusive passei um trecho do filme do Chaplin onde ele agitava a bandeira que caiu do carro e era preso como manifestante e tal e era uma aula sobre o movimento de trabalhadores e tirei um 10. O pessoal adorou e eu gostava muito de fazer esse tipo de trabalho comecei a me apaixonar, comecei a considerar a História como um caminho, mas meu pai trabalhou muitos anos num tribunal era amigo de todos os juízes todos os desembargadores e etc., e éh... pessoal sempre falou que eu argumentava muito bem que eu me expressava muito bem e fui me convencendo de que o caminho era fazer direito, e aí pensei em fazer direito fui fazer cursinho no Etapa pensando nisso, mas aí chegando no Etapa os professores de História lá eram incríveis e aula de cursinho é aquele jeito né aquela coisa dinâmica e eles encenam e eles debatem e eu fui né, aquela paixão que tinha começado no Ensino Médio foi crescendo e eu falei “ah, acho que eu não vou conseguir fazer outra coisa da vida senão trabalhar com História mesmo” e aí eu acabei nem prestando direito fui fazer História e... não parei mais.

Vladimir é, dos entrevistados, o que narra uma trajetória com menos percalços, ainda que, assim como Luiza, ele aponte que a escolha foi bastante consciente, influenciado pelos seus professores, em especial o do Ensino Médio e cursinho. E ainda que ele não coloque na entrevista que a militância política cumpriu algum papel em sua decisão pela escolha da profissão, é possível admitir que essa também é uma dimensão a se considerar, inclusive se pensarmos que o professor citado é, além de um conhecido historiador, uma das figuras públicas na esquerda trotskista. Esse percurso político teve um grande peso na entrada de Vladimir na militância, e é a partir dele que nosso entrevistado começa a considerar seriamente a possibilidade de cursar História.

E se levarmos em consideração as cinco entrevistas, em maior ou menor grau, positivamente ou negativamente, a relação com os professores e com a escola é fundante na escolha da profissão. E, pensando na chave de Tardif, aquilo que chamara de *Saberes provenientes da formação escolar anterior*, mesmo que seja comum que essa decisão não se dê na escola, mas, sim, no cursinho, o espaço é culturalmente conhecido por professores que aliam o conhecimento a uma forma de aula/entretenimento que, como vimos, acabou influenciando dois de nossos entrevistados.

Ao mesmo tempo, percebemos que a relação com a construção da identidade das professoras é outro elemento de como elas pensavam o ensino, seja no caso de Amanda, que percebe o racismo da escola particular e a omissão dos professores; ou no de Luiza que, por conta da sua adesão ao Hip Hop, percebe o preconceito no olhar dos professores.

2.3. A carreira

Para discutir carreira, partimos da sistematização das tendências gerais do ciclo de vida dos professores, proposta por Michael Huberman. Apesar de a pesquisa não ter como objetivo principal a elucidação acerca desse marco das entrevistadas e dos entrevistados, tivemos a preocupação em buscar professores e professoras em diversos momentos da carreira. Como nos alerta Huberman:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo, não uma série de acontecimentos, para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outros há patamares, regressões, beco sem saída, momentos de arranque, descontinuidade. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológicas (tomada de consciência, mudança de interesse ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômicas). (HUBERMAN, 2000, p. 38)

Como já dissemos que o saber experiencial é aquele que ressignifica todos os saberes, é mais do que pertinente que tenhamos claro a discussão sobre o ciclo de vida da carreira dos professores, que Huberman nos coloca. Isso significa dizer que levamos em consideração o alerta que o autor nos faz a respeito de, em nome da busca por um todo cronológico, não se levar em conta os processos e as nuances de cada pessoa. Lembremos como começamos esse capítulo: o professor é uma pessoa. Huberman, após extensa pesquisa em relação às carreiras pedagógicas, estabelece fases perceptíveis da carreira do professor.

A primeira fase é a entrada da carreira. O autor se refere a esta fase como choque de realidade, pois, uma vez que os cursos de licenciatura não preparam – e talvez não haja a possibilidade de preparar completamente – para a experiência da sala de aula, ele nos diz

que, nesse momento, há dois caminhos que se entrecruzam, o “estágio de sobrevivência” e o “estágio de descoberta”. No primeiro, a tônica é o fato de que o docente se depara com situações difíceis de ensino; o segundo, a descoberta de todas as possibilidades que a profissão lhe apresenta, bem como ter alunos só seus, um único programa, as responsabilidades, sentir-se parte de uma categoria... Vale ressaltar que os dois estágios não se encontram de maneira pura; isto é, coexistem em paralelo, um fazendo suportar o outro. Todavia, Huberman nos diz que é possível visualizar perfis em que um é dominante sobre o outro. No caso de nossas entrevistadas e nossos entrevistados, a tônica dos anos iniciais é a da descoberta: quando Caetana fala “gostei desse negócio de ser professor”; ou quando Luiza fala que “é muito feliz fazendo isso, mesmo com três anos de docência”.

A segunda fase é chamada de estabilização. Huberman afirma que, nesta fase, o professor cria um repertório que lhe possibilita mais segurança, descobre mais recursos e um estilo próprio de conduzir o ensino; além disso, lida melhor com os insucessos, com a experiência de manejar os planos pedagógicos e tem mais independência no trabalho, compreendendo melhor os seus limites e, por isso mesmo, o momento de ser mais flexível. Dá-se, então, aquilo que o autor chama de consolidação pedagógica.

A terceira fase é compreendida por diversificação. As duas primeiras são mais homogêneas entre os professores pesquisados, e, a partir da terceira, passa a divergir mais. Os docentes se arriscam mais nas formas de organizar os alunos, passam a produzir mais os seus materiais. Por outro lado, há também uma maior tomada de consciência dos limites em relação aos fatores institucionais que impedem as diversificações. Com mais segurança em relação à estabilização, podem atuar de maneira mais consciente nestes impeditivos ou aprendem a contorná-los.

A quarta fase pode estar ligada a uma série de fatores: a desvalorização da carreira; a eleição de um governo autoritário que tem como tom perseguir professores; sucessivas greves na qual esses professores saem derrotados e não veem possibilidade de mudança. Nesta fase, os professores passam a pôr-se em questão. A rotina oriunda do período de estabilização, no qual não houve essa diversificação, pode contribuir para essa fase, que tem múltiplas determinações. Aqui, os professores colocam, não sem algum receio, a possibilidade de mudar de carreira, o que para o autor não é sentido da mesma maneira por homens e mulheres. Insurge uma pergunta: “como será que me relacionarei com jovens

quando estiver com quase 60 anos?”. Apesar de não haver dados empíricos que demonstrem que todos passam por essa fase, a junção de fatores sociais e biológicos pode desencadeá-la, e, segundo Huberman, esse momento está atrelado muito menos com sucesso pessoal na carreira do que com aspectos das condições de trabalho. Dos nossos entrevistados que, em maioria, estão nos anos iniciais do magistério, essa questão não aparece, mas a professora Elaine Lourenço levanta interessante hipótese em sua tese de doutorado, quando entrevista professores aposentados da época da ditadura. Essa questão também não aparece nos seus entrevistados, advertindo que:

É significativo que nenhum dos professores entrevistados revele este momento; isto não significa que ele não ocorreu, mas é bem provável que esta “crise”, uma vez superada, tenha sido apagada da lembrança. Eis um dos conhecidos movimentos da memória: afastar tudo que possa interferir na construção de uma trajetória linear e inexorável, ou seja, tudo que não contribui para criar a “ilusão biográfica”, tal como proposto por Bourdieu. (LOURENÇO, 2011, p. 137)

Há mais duas fases apontadas por Huberman, mas, para a pesquisa em questão, consideramos que não serão relevantes. Posto isso, apenas as menciono, sendo a da serenidade e a do distanciamento afetivo. Ambas são caracterizadas por professores que, por conta da idade, começam a se afastar da docência, ao menos efetivamente, mas que, pelo acúmulo de experiência, colocam-se como se tivessem a “resposta da manga”, de maneira quase mecânica; por último, o desinvestimento, o recuo de ambições e as ideias de partida. Todavia, o autor mesmo nos diz que não há elemento para acreditar que professores em fim de carreira atuem de forma diferente dos demais professores; ele aposta que o que pode ocorrer é, sim, um maior foco em determinadas turmas, certas tarefas e mais ênfase em parte do programa escolar.

2.3.1. A carreira do professor Luiz

Professor Luiz, como já falamos, fez a graduação trabalhando na Droga Raia. Entrou na USP em 2005, no curso de História, o qual ele concluiu como bacharel e licenciado.

Leciona desde 2010, sendo parte no Estado, no qual entrou como categoria O³⁷, e parte na prefeitura, a partir de 2012. Ele é o único professor que ministrou aulas de História para o Fundamental I, no caso 4º e 5º. Luiz também fez mestrado na área de segurança pública.

Sobre a experiência na universidade, em um momento da entrevista ele me interrompe e pergunta onde cursei a graduação, dizendo que me pergunta isso, pois sua experiência foi bem chocante de entrada na universidade, como ele mesmo nos coloca:

Porque assim a minha... a USP foi uma outra experiência bem chocante assim, não sei, às vezes eu tenho a impressão que eu passei o curso todo assim meio perdido, meio desorientado saca? Então... por que sei lá meo, uma formação muito precária, a minha formação do ensino básico, muito precário e você chega e você deve ter percebido isso... Você chega na faculdade e parece que aquilo que você tirava 10 os caras falam que está tudo errado, aí você fica tipo em pânico, assim.

Esse choque em relação ao contato com a História acadêmica e a História escolar que vimos e, muitas vezes, nos faz entrar no ensino da área, é bastante comum. O interessante é que Luiz liga essa dificuldade a uma defasagem no Ensino Médio, e vemos essa mesma relação em outros entrevistados-professores e em outras pesquisas que expõem essa dissonância. O choque está mais para as especificidades da disciplina de História em âmbito escolar que para as configurações disciplinares do âmbito acadêmico. No sentido que coloca Audigier, “A escola só pode ensinar os saberes escolarizáveis, quer dizer, aqueles que podem aceitar as normas e constrangimentos do funcionamento da cultura escolar, tanto no plano intelectual como no formal” (AUDIGIER *apud* MONTEIRO, 2007, p. 118).

Apesar desse choque, Luiz fez mestrado, com a professora com quem teve boa relação. Quando pergunto sobre o porquê de ter escolhido o tema “Segurança Pública”, ele responde da seguinte maneira:

³⁷ Segundo o site da Apeoesp: é chamado de categoria (O) o professor contratado nos termos da L.C. 1.093/2009. A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado; é uma contratação bastante precária. O servidor fica vinculado para fins previdenciários ao INSS e sua assistência médica se dá pelo SUS, não pelo IAMSPE. É no SUS, e por sua iniciativa, que deve ser feito o exame admissional para ingresso. O contrato só pode ser feito quando houver necessidade da prestação do serviço e, no caso do magistério, isso se dá apenas após a atribuição de aulas e antes do término do ano letivo. O contratado que ficar sem aulas não terá necessariamente rescindido o seu contato de trabalho, podendo ter aulas atribuídas que surjam na vigência de seu contrato, se concordar. Se não concordar, permanecerá vinculado pelo prazo de vigência do seu contrato, sem ser, todavia, remunerado.

Ah.. é que na época assim, na verdade assim, eu sempre tive uma curiosidade mesmo assim, com essa questão do crime organizado, sempre acompanhei bastante assim, sei lá, tento entender assim, esse universo que tá tão distante assim da gente né, de mim pelo menos. Então acho que isso vem um pouco ali depois de 2006 né, dos crimes de Maio de 2006 e aí acho que essas questões na época que eu prestei o mestrado, elas estavam bem fortes pra mim, a questão até do genocídio da população negra, acho que era uma coisa que pegava, mas era um pouco uma curiosidade assim de tentar entender o país assim. Que nem, vou dar.. vou dar um exemplo, hoje eu tava lendo uma notícia, não sei se você viu né, que no Rio de Janeiro, não sei em que comunidade galera do tráfico invadiu um posto de saúde, sequestrou duas... duas técnicas de enfermagem, pegou as vacinas de febre amarela e levou elas pra vacinar cadeirante, vacinar as pessoas que estão lá na comunidade e não tem como ir lá até o posto entendeu. E aí você olha e fala: Pô mas que merda né meu, o estado deveria.. cadê o agente de saúde né? Aí sobra pro crime fazer esse papel, que você olha e fala: mano...Então eu acho que, não sei, essas coisas eram bem fortes e acho que tinha um pouco o fato de eu estar trabalhando aonde eu trabalho hoje ainda, na Vila Sônia e querendo ou não, eu atendo alunos ali do Paraisópolis, né? A comunidade que eu atendo, Paraisópolis, Jardim Colombo, tem alunos que vem aqui do Jardim Jaqueline e essa coisa do bairro assim muito desigual e tal.

Apesar de Luiz dizer que não foi necessariamente uma escolha estar na escola, quando pergunto sobre o seu interesse, além de articular o interesse pessoal, menciona as necessidades que passa a ter como professor:

E aí fui me aprofundando nessa discussão da segurança, tinha algumas coisas que eu via os meus alunos passarem assim, fui elaborando mais ou menos um objeto de estudo que acabou caindo nessa coisa do conselho comunitário de segurança, que é um órgão que existe pra que existam controles da sociedade civil sobre, como eu posso dizer, sobre os organismos de segurança, polícia militar, polícia civil.

Luiz é um professor que está há 5 anos na mesma escola, tendo trabalhado em uma escola do estado e três escolas da prefeitura, Possui forte senso de identificação com o bairro, que também é próximo ao local onde mora, ao ponto de orientar sua pesquisa do

mestrado para essas necessidades. Quando lhe pergunto quais as escolas em que trabalhou e qual delas foi a escola em que preferiu trabalhar, nos fica bastante nítido:

Cara, eu ... essa última que eu tô assim, essa última eu acho que eu consegui conquistar um espaço também, tinha uma identificação com a antiga gestão. A gente acabou de mudar de diretora, mas eu tinha uma identificação com a antiga diretora, política assim, que um pouco o que fez eu pensar em fazer a pedagogia porque as vezes na escola, principalmente/não sei se você já trabalhou na escola pública, mas principalmente na escola pública, a gente vê que a coisa é muito amarrado de uma jeito para que você não faça nada, sabe que... não sei como explicar isso, sem ser muito longo, mas é isso... A diretora era meio, vamos dizer assim, autoritária, até conhecer ela eu tinha uma ideia de que a educação sem democracia não funciona, mas ela tinha uma gestão meio autoritária da escola que fazia com que a escola realizasse coisas relevantes assim. Então eu tinha uma identificação com ela e por conta disso a gente foi construindo projetos, ideias juntos e é a escola que eu tô até hoje, agora com uma nova gestão né...

Quando ele argumenta sobre porque está e o que o faz gostar da escola em que atua, sua resposta nos remete às fases do ciclo de vida de Huberman, mais especificamente a fase da diversificação. Esse é o momento em que o professor começa a compreender os empecilhos burocráticos aos seus desejos de executar o trabalho, mas também já sabe enfrentá-los ou, ao menos, contorná-los. A questão fica muito óbvia na parte grifada. Claro que enriquece a discussão de Huberman se pensarmos que esses ciclos, ou a experiência do docente, sofre grande influência da Cultura Escolar, pois, como aponta Frago, “a cultura escolar é toda a vida escolar: [...] neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido que são elementos organizadores que a formam e definem” (VINÃO-FRAGO, 1995, p. 69). Para o autor, por mais que possamos pensar em uma Cultura Escolar na qual há dois elementos fundamentais, o Espaço Escolar e o Tempo Escolar, é muito mais profícuo entender culturas escolares, de acordo com cada instituição, as quais professores, alunos, corpo diretivo e demais funcionários contribuem, não apenas de maneira consciente, para tais formações ou formulações.

Tais aspectos fazem Luiz, inclusive, repensar os malefícios do que ele chama de uma gestão autoritária. Como a cultura escolar é algo que também se transmite de geração a geração, apesar de ele dar bastante importância em sua fala para a concepção da direção como elemento fundamental, ele nos afirma com tranquilidade que há uma nova diretora na escola, mas o modelo de funcionamento não se alterou ao ponto de não considerá-la mais como um espaço em que gosta de trabalhar. Frago, quando define o que podemos entender sobre cultura, também nos alerta para essa perenidade da cultura escolar estabelecida numa instituição de ensino:

seria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditadas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias: a) para a integração em tais instituições e interacção nas mesmas; b) para levar a cabo, sobretudo na aula, as tarefas quotidianas que se esperam de cada um, e fazer frente às exigências e limitações que tais tarefas implicam ou comportam; e c) para sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as ao seu contexto e às suas necessidades. [...] A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado, isso sim, por capas mais mescladas do que sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível desenterrar e separar. É neste sentido que caberia dizer que a tarefa do historiador é fazer a arqueologia da escola. (VINÃO-FRAGO, 2007 , p. 87)

2.3.2. A carreira da professora Amanda

A professora Amanda fez História na UNESP, em Franca. Ingressou no curso em 2002 e o fez sem trabalhar. Aqui, Amanda fornece mais uma evidência, em sua fala, de ausência das discussões raciais em casa, mas da existência de proteção. Amanda, depois do curso de História, se formou em Filosofia, também na UNESP, mas em Marília.

O fato de Amanda ser formada em dois cursos de licenciatura faz com que ela se divida entre a reflexão das duas disciplinas. Na prefeitura, rede em que atua desde 2014, ela ministra aulas de História, tendo trabalhado com EJA e as demais séries do fundamental II; e no Estado, ele é professora de Filosofia e Sociologia, a qual diz preferir.

Já... éh, sempre peguei aula de Estado, mas poucas aulas de História, porque quando eu podia escolher era Filosofia e Sociologia... e aí na, quando eu passei nesse concurso não tive mais né como correr... foi um processo meio louco porque eu sempre quis fazer História e quando eu descobri Filosofia eu já comecei a pensar mais na possibilidade, na minha profissão de atuar na sala de aula com Filosofia.

Quando tocamos no assunto da carreira, Amanda é a entrevistada que me parece estar em uma fase de transição da exploração para a estabilização. Claro que essas fases não podem ser tomadas de maneira pura, todavia, quando digo que está na transição para estabilização, é pela forma como fala sobre a vontade do professor e da professora, ainda nesse início de carreira, pois ela pretende explorar as possibilidades que a profissão lhe abre. No caso da docente, isso é bastante nítido com as três disciplinas, ainda que ela diga que prefere Filosofia, pois quando pergunto em que escola mais gostou de trabalhar, ela me responde de seguinte maneira:

R. Qual que foi a escola que você mais gostou de trabalhar você lembra?

A. Olha, atualmente eu estou feliz, nas duas escolas.

R. Nas duas escolas?

A. Éh, eu sempre me preocupei em, em fazer essa rotatividade sabe, inclusive me tornar efetiva preocupação de estagnar no mesmo lugar, mas é legal sabe porque eu estou trabalhando na minha comunidade e eu vejo que é uma forma bem bacana, eu sei de onde eles veem, eu sei éh com quem eles andam e é mais fácil de chegar nos alunos assim, e **as duas escolas são legais, então eu acho que estou numa fase boa.**

Essa fase boa de Amanda, na qual ela reconhece que está bem nas duas escolas, também está ligada à segurança pedagógica que ela demonstra. Quando lhe pergunto como é seu processo de

preparar aula, ela responde menos uma metodologia de preparar as aulas, e mais como ela, ao conhecer seus alunos, se vê mais tranquila do que no início da carreira.

R. Como é que você prepara uma aula dessas, como é o seu processo de preparar a aula?

A. O meu processo? Antes eu ficava muito preocupada com o que eu precisava levar... para eles e eu ficava muito preocupada quando eu pegava o 6º ano porque eles são muito loucos né, muito agitados.... e aí eu vi que cada sala eu/ é uma atuação diferente né, (preciso) conhecer um pouco eles, e na prefeitura e no Estado, pode ser um problema mas para mim é uma coisa muito boa porque eu tenho esse tempo também para conhecer um pouco eles e aí diante daquele (currículo) né, daquelas coisas que eles precisam saber eu vou.... conduzindo né, entendeu?... conforme as próprias questões que a sala apresenta.

2.3.3. *A carreira de Caetana*

A formação acadêmica da professora Caetana é a que mais se confunde com sua trajetória docente, talvez por ser a professora mais experiente. Ela, como já dissemos, cursou magistério no CEFAM; em 1993, entrou em História na UNIB (Universidade Ibirapuera) e se formou em 1997; fez o curso dando aula na educação infantil na Rede Estadual de Ensino de São Paulo e, em 1997, já ingressa como professora de História também no Estado.

Quando ela retoma suas memórias sobre sua formação inicial, aparece muito menos o peso que UNIB teve em sua formação como professora de História e muito mais os cursos que ela buscou fazer. Tanto é assim que, quando lhe pergunto se havia uma matéria com a qual mais se identificava, ela menciona as aulas de um professor de Geografia :

um outro professor que era o professor Odir, que inclusive faleceu, éh ele era ele dava História Antiga, europeia né, e esse cara prestou um grande serviço para mim, a História que ele ensinou eu não sei muito não, mas ele prestou um grande serviço para mim, mas ele prestou uma grande serviço para minha vida mudou a minha vida... ele chegou um dia pegou um pedaço de papel assim, éh... ele também fazia USP, ele jogou assim na mesa. isso era... 1995 96 era alguma coisa ligada ao centenário aí ele jogou na mesa e falou “aí ó, vocês querem aprender

ó” bem desse jeitão “aí ó vocês querem aprender aí ó, tem que ir nisso aqui, não é nesse lugar aqui que vocês vão aprender História”... né, aí eu fiquei “caramba”, aí todo mundo pegou assim eu sentava mais no fundo, aí eu esperei todo mundo pegar, aí era intervalo eu me recordo ele com café ele dava aula com um copo de café na mesa assim o livrinho aberto, e fumando e falando né, e aí ele levantou porque era intervalo e tal ele saiu aí eu fui lá na mesa dele peguei o papel dobrei eu não li, eu dobrei para ler no ônibus porque eu voltava para casa de ônibus e era ali que eu estudava também lia e anotava e tal e aí cara eu falei “puxa eu tenho que chegar nessa USP né, como é que faz para chegar nesse lugar?” aí eu fui perguntando para as pessoas como é que chegava lá, e aí eu cheguei nesse lugar sentei no auditório da História fui de trem, desci naquela estação, passei o pontilhão entrei no portãozinho fui caminhado até a História que eu não sabia que circulava, via ônibus circulando ali mas falei “gente para onde esse ônibus vai” eu não sabia, cheguei lá na história sentei e fiquei escutando tudo aquilo que eles estavam falando no seminário, eu não entendi absolutamente nada, mas sentou do meu lado um rapaz, e ele fal/ eu estava com a mochila assim e ele falou assim “eu quero/ você pode tirar a mochila para eu sentar” aí eu falei “ah não beleza desculpa” e na hora que eu tirei a minha mochila, o meu caderno caiu e caiu umas coisas assim que eram das aulas que eu dava que eu estava preparando, e ele falou assim aí ele pegou para mim “aí você é professora” eu falei “aí sou professora” tal, aí ele falou “puxa que legal uma professora aqui” eu falei “é estou aqui estou ouvindo o encontro” tal não sei o quê ele falou “você conhece o livro ‘História em migalhas’”

R: Do...

P: François.

R: Dosse.

P: Dosse, “você conhece o livro ‘História em migalhas’”, falei “não, eu nem sei quem é nunca ouvi falar” e tal “toma, lê”.

R: Te deu?

P: Me deu... e aí eu li, e assim ó... sabe, falei “caramba existe esse lugar, existem outras coisas para pensar, existe” sabe? foi um, um chamado assim... terminei História, fui dar aula.

Caetana carrega consigo essa característica de buscar os cursos e as leituras para além da sala de aula. Como já citamos no início do capítulo, quando mencionamos que o curso que ela fazia, como parte da política de formação dos professores do Estado e

ministrado pela professora Sylvia Bassetto, foi importante em sua trajetória e de como é muito significativo essas formações acontecerem em momentos em que ela já dava aula, além de como ela faz para transformar esses conhecimentos em algo para as aulas. Nesse sentido, é interessante quando ela comenta da leitura do clássico livro do Chesneaux, *Devemos fazer tábula rasa do passado?*:

Meu, eu li reli eu li reli até porque eu não tinha conhecimento dos conceitos ali trabalhados eu li com dicionário inclusive o texto assim, e aí ela pediu para a gente fazer uma, uma... uma espécie de/ não foi um resumo mas uma... sabe quando você escreve uma ideia uma reflexão que que você aprendeu com aquilo que que aquilo te impactou a pergunta era como que aquele texto e obviamente o conteúdo do texto éh se fazia sentido ou não para sua prática de sala de aula né, para o seu trabalho enquanto professor, e aí eu escrevi o meu texto entreguei para ela no próximo encontro ela me devol/ devolveu para todo mundo o texto e comentou e falou assim quando chegou/ ela foi até perto de mim e falou assim “você pode ficar um pouquinho hoje que eu queria conversar com você” aí eu falei “ah beleza fico sim” aí ela falou “olha Patrícia eu gostei muito do seu texto sabe você é jovem você gosta de ser professora você conhece a USP?” aí eu contei para ela que eu não conhecia a USP mas eu já tinha ido lá naquele seminário enfim, ela falou assim “você conhece a Faculdade de Educação lá tem um programa que é assim as licenciaturas permitem um certo número de professores que entram para fazer... ãhm como aluno especial né, e aí eu fui eu procurei/ ela falou assim “ó procura a professora Katia Abud que é do ensino de História ou a professora Circe Bittencourt que é do ensino de História” só que nenhuma das duas tinha vaga... né de novo ó de novo como são as interfaces com a História que me levam para a História, sabe o que que é que eu fui fazer? que eu queria estar naquele lugar, queria... aprender, sabe o que que é que eu fui fazer? eu fui para uma aula chamada de licenciatura de ciências sociais eu falei “ah está ali dentro eu vou” né, o cara estava discutindo Parâmetros Curriculares Nacionais eu amei, que eu falei “nem sei o que que é isso vamos lá”.

Apesar de serem duas citações longas, considero-as fundamentais para compreender o *modus operandi* da professora Caetana que, durante toda entrevista, se apresenta com uma formação muito sólida, tanto do campo do debate historiográfico como na percepção da didática. Esse *modus operandi* é construído a partir de seus anos de experiência, mas,

como Tardif mesmo nos coloca, o saber do professor é plural e é interessante perceber, ainda que parcialmente, como a professora Caetana foi construindo esses seus saberes na academia, mas chegando nela por via da docência. Para ela, é tão significativo essa chegada na academia que chega a se emocionar duas vezes, ao contar sua trajetória como aluna especial.

Começando era 98 isso eu estou lá em 99 né, Parâmetros Curriculares Nacionais, quando eu entrei na aula eu vi o nome dele lá, éh Amaury Cezar de Moraes... aí eu “gente eu lembro desse nome lá na UNIB, ele era professor da pedagogia esse cara” eu falei “nossa esse professor ()” porque eu também ia filtrando/ ah deixa eu te contar um detalhe quando eu estava na, na... na UNIB ainda, como eu estava fazendo História aí você ia lá nos escaninhos dos professores para pegar os textos para as aulas né xerocar os textos, **eu sempre passava na pasta de língua portuguesa e pedagogia, porque eu gostava dessa parte de didática né, aí eu passava lá pegava os textos e eu lia... enfim... era parte da minha leitura da minha vida né, de ler de professora, isso era muito importante para eu construir minhas aulas Rui era muito importante**, aí quando eu estava lá, com esse professor Amaury Cezar de Moraes eu comecei a fazer a mesma coisa eu ia na pasta dele para pegar os textos dele, mas passava no escaninho da Katia Abud e da Circe Bittencourt, então o “o saber histórico na sala de aula” eu comprei o livro depois, mas eu já tinha lido porque eu passava nas pastas delas e ia pegando esse material e lendo, e fiz a disciplina com o Amaury o primeiro... éh... semestre, porque eram dois, eu era a única professora de escola pública, a única... todos os outros eram licenciandos da graduação de ciências sociais e não davam aula na escola pública, e outros nem davam aula, então eu fiz o seminário com um colega chamado Reinaldo Pacheco Boscolo que hoje está na USP Leste que estudava com o Vitor Paro que discutia escola pública, então a gente foi fazer o seminário juntos e ele me deu muitas referências sobre o que que era estudar escola pública, que que era pensar escola pública, que que era pensar escola pública e periferia, éh essa coisa do professor gestor, um professor mediador, um professor que sabe gestar o seu tempo de aula suas organizações eu aprendi com os seminários do Vitor Paro e com o Amaury Cezar de Moraes lá nos seminários dele, e aí eu fiz esse seminário, ele falou para mim assim “você pode ficar depois da aula, eu quero conversar com você”, aí ele perguntou onde eu morava, me deu uma carona até a Avenida Santo Amaro que foi ótimo para mim porque eu cheguei em casa mais cedo naquele dia e aí ele me convidou para fazer o segundo semestre

dele, aí eu fiz o segundo semestre escrevi um texto ele corrigiu meu texto com um carinho, com uma gentileza, ele apontou os problemas de concordância os problemas gramaticais e valorizou a minha experiência... sabe, óh... são, está vendo ((emocionada)) são professores que, te fazem... então a Sylvia, a Rosana Nubia, Amaury, o meu colega Reinaldo... éh, enfim sabe essas pessoas que...

R: Interessante que são professores fora da UNIB que estão fora da UNIB.

C: Todos () você entendeu? e esse único cara que me prestou um bom serviço.

R: Isso que te passou um folheto.

C: Você entendeu?

Caetana nos conta nessa passagem e também em outra, mais à frente, sobre a influência dos professores e colegas desse um ano como aluna especial. De alguma forma, foi aprendendo a ocupar esses espaços na academia e ir também aprendendo a pesquisar. Conta-nos de um amigo que a apresenta o curso de extensão da PUC, o *Cultura e Sociedade*, e como nesse momento, uma vez que havia conseguido uma escola particular, teria um dinheiro a mais para fazer. Contudo, como ainda era muito caro, ela nos relata que consegue que o dono da escola particular pague para ela o curso, pois valorizaria o trabalho dela na escola. Esse curso ela termina em 2001, na PUC, instituição para a qual retorna para o mestrado.³⁸

A pesquisa, a dedicação nos encontros docentes e a militância política sindical é uma marca da professora Caetana, que traz essas questões na entrevista. Essas características, acredito, são elementos essenciais. Quando lhe pergunto qual a escola em que mais gostou de trabalhar, ela primeiro me conta da que menos gostou. Ela me contou que assumiu por inexperiência o cargo de coordenação, por indicação da direção, ainda que a vontade dos professores fosse de outra docente. É impossível não pensar na fase da entrada de carreira que nos coloca Huberman, isso ocorre entre 97 e 98 – seus anos iniciais –, na qual o professor está na fase de exploração e ainda não conhece todos os mecanismos de gestão de uma escola e, inclusive, das relações de força dentro da instituição de ensino, ou seja,

³⁸ É significativo que no mestrado ela não irá estudar ensino ou educação, mas vai estudar cidade, segundo ela, marcada pela militância que sempre teve em seu bairro com seu pai: “Lá na PUC só que lá na PUC eu não fiz no ensino eu fiz na História trabalhando com as questões sobre cultura e cidade, porque na época eu estava muito envolvida com o partido político junto com meu pai essa época meu pai já tinha migrado para uma coligação entre o PT e o PPS aqui na cidade e a gente/ e o PMDB, e a gente queria lançar um candidato novo para a cidade e eu fazia política junto com meu pai militância mesmo corria bairros aquelas coisas todas, e a gente tinha um prefeito aqui muito ruim do PSDB, que se dizia um prefeito... urbanista arquiteto urbanista e ele faz uma destruição da praça local a praça que teria que/ que historicamente gerou a cidade de Itapeverica da Serra, e aí a minha dissertação de mestrado foi uma temática foi uma discussão entre história memória a partir de uma reforma urbana, então eu estudei cultura e cidade.”.

não compreende bem a cultura escolar. Aqui, o que ela entende como desafiador não são os alunos nem a dificuldade com as aulas, mas, sim, os professores.

Deu uma deu um problema nesse negócio aí, porque aí eu ia para os ATPCs éh na época era HTPC e aí você fazia uma proposta eu estava super envolvida pensando essas coisas da aula da escola éh, aí você/ era escola e movimento o programa do estado, e assim não é porque é governo é ruim, sabe? tinham umas coisas das propostas de ensino do, de... de... do estado, principalmente aquelas focadas para as questões pedagógicas que eram bastante bacanas de pensar, que inclusive hoje quando eu leio esses novos nomes da literatura didática ou mesmo do ensino de história muita coisa lá da escola do movimento de escola básica estava nessa perspectiva eu era filiada a APEOESP então eu ia para as formações da APEOESP também então a gente tinha um, eu tinha um embasamento só que chegava lá que os professores queriam assim “ó vamos à hora atividade para corrigir prova”, “ôh gente bacana a gente tem duas por semana vamos fazer uma de discussão teórica de estudo e a outra você corrige a prova” porque eu sei que nossa vida é corridíssima né o cara tem trilhões de, de, de salas de aula de alunos mas estava/ era sempre uma coisa, sabe? então eu fiquei nessa função só um ano, éh daí eu falei com o meu diretor que eu não dava conta né e assim era muito atrito, o pessoal faltava, sabe? ou então chegava atrasado, não ia e falava para mim “eu quero ver você colocar falta para mim”, sabe? começou uma coisa bem assim... sabe? pessoal e era isso o foco era esse porque a minha proposta era que a gente usasse esse espaço para estudar, e qual era a questão que eles colocavam “ah a gente está cansado, a gente está” eu sei que está mesmo eu sei que está mas Rui isso é uma coisa que eu não admito até hoje, eu não consegui ainda ôh essas literaturas todas (*me mostrando uma prateleira cheia de livros*) para pensar cultura escolar, o trabalho do professor, como ele é, sabe? como ele é alimentado e retroalimentado o tempo inteiro para não, para não fazer diferente porque o sistema engole.

É claro que aqui há uma operação da memória na qual ela pauta essa negação a si a partir também da professora que é hoje, com amplo repertório formado em mais de 20 anos de docência, nos quais construiu o caminho das pedras de sua autonomia didática. Temos que levar em consideração que a experiência negativa não se dá como professora, no fazer pedagógico, mas como coordenadora. Ela nos diz que trabalhou em mais de três

escolas como coordenadora, e nos conta que a experiência não foi boa nessa atuação. Todavia, a experiência relatada pela docente justifica o seu engajamento com a escola pública, um espectro do desejo de fazer com que as coisas sejam diferentes, o que se liga ao saber diretamente, como nos coloca Charlot:

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: Não há relação com saber senão a de um sujeito; e só há um sujeito “desejante” Esse desejo é o desejo do outro do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber (CHARLOT, 2000, p. 81).

Caetana foi se fazendo professora, mantendo sempre uma relação com a academia, seja no mestrado ou nos grupos de estudo, e é muito expressivo em sua fala. Quando insisto se houve uma escola onde ela mais gostou de atuar como professora, ela me responde exatamente com o nome de uma escola na qual ela tem possibilidade de atuar, pensando e pesquisando o ensino.

Aí como professora eu trabalhei numa escola chamada Professor Samuel Morse, que esse espaço de formação tinham essas questões também, mas aí qual foi o diferencial da minha vida, eu estava/ era 2004, eu fui participar do primeiro encontro da ANPUH para apresentar uma, um texto da minha dissertação que eu estava produzindo ainda né, aí você tem que participar desses encontros que é importante para gerar crédito aquela coisa toda e eu era bolsista da CAPES tinha que fazer né, então eu fui para o primeiro encontro em 2004 na UNICAMP da ANPUH e lá eu participei do fórum de graduação, reencontrei a professora Sylvia Bassetto ela me chamou para as oficinas do ensino de história, e daí eu passei a frequentar as oficinas do ensino de história e aí quando eu fui ser professora nessa escola 2008 essa que eu gostei muito que foi Samuel Morse, eu trabalhei lá 2004 2005 2006 2007 2008, eu saí de lá em 2010, e... e em 2008 foi um processo muito bacana de ser professora porque eu estava participando mais ativamente das oficinas aí eu já tinha aprendido muita coisa com as oficinas e foi uma, o momento ali da entrada dessas apostilinhas sabe as apostilas do estado.

É notório que, para Caetana, a melhor escola em que trabalhou seja exatamente o espaço que ela concilia com o momento em que passa a frequentar as oficinas do Ensino de História da ANPUH e também o mestrado. O estudo, a pesquisa e as participações nos fóruns são elementos fundamentais para resistir, no olhar de Caetana, a uma certa acomodação de alguns professores.

Aqui percebemos uma série de elementos da fase que Huberman chama de diversificação, pois ela passa também a se envolver nas questões do debate sobre o material didático proposto para as escolas. No caso do Estado de São Paulo, ela adotaria um apostilado para o Ensino Médio, chamado “São Paulo Faz Escola”, com o qual a professora se envolveu diretamente em sua crítica:

‘São Paulo faz escola’, e eu fui uma professora que tanto no sindicato quanto na ANPUH fez a crítica dessas revistinhas, desse currículo apostilado, eu tenho inclusive algumas reflexões que eu escrevi para os encontros sobre aula qualitativa e aula quantitativa porque as revistinhas são quantitativas, qual é o papel do professor frente a esse currículo? éh tem um outro texto que eu trabalhei que eu fiz uma reflexão sobre o professor e a produção de material didático quer dizer, o próprio material que ele faz né, então ali foi/ olha eu trabalhei muito gostoso,

Ela aponta também que foi nessa escola em que ingressou no curso de extensão “Introdução aos estudos Africanos”, do centro de estudos africanos da USP, o que permitiu, segundo ela, que começasse a mudar sua visão também sobre os alunos. Quando resgata na memória essa atividade, ela não deixar de ter um olhar crítico sobre como tratou pela primeira vez o tema

em 2004 por conta do Batista esse meu amigo lá na USP que eu conheci em 99 no segundo semestre, ele me levou para o primeiro encontro das relações étnico-raciais que aconteceu no TUCA lá na PUC, e aí era o lançamento dos Cadernos das Orientações, eu conheci a professora (Petronilha), o Kabengele Munanga que estava nesse seminário, várias lideranças aí eu comecei a trazer alguns informes a mais, aí comecei a colocar uma visão diferente ali quando eu estava estudando trabalhando escravidão com os estudantes né, e aí já pensando um pouco mais essa coisa da, do, enxergar os meus alunos, eu comecei olhar os meus alunos, quem era negro quem se identificava assim, porque fazia uma diferença

né o meu olhar e como eles se identificavam né, e aí eu começo a conversar mais com os estudantes eles vão trazendo o movimento hip-hop para dentro da escola, a gente começa a fazer as mostras culturais pautadas pelas questões étnico-raciais, ainda num desenho de... “que que eu estou fazendo aqui?” você entendeu? e era isso a gente ainda era uma coisa muito pautada pela dança, então a gente por exemplo o meu primeiro trabalho hoje eu não faria mais assim eu faria um releitura do canto das três raças né da Clara Nunes mas lá em 2004 a gente fez uma apresentação e impactou a escola, sabe?

Quando a professora nos traz o “*hoje eu não faria assim*” é muito expressivo, no sentido de pensar o porquê não, o que mudou sua perspectiva sobre um trabalho que considerava importante, a ponto de afirmar que buscaria outras formas de trabalhar, como ela assegura, uma releitura da leitura. Não podemos aqui ignorar os debates que se deram desde a aprovação da Lei. 10.639/2003, em especial de como tratar a cultura negra, de como pensar a construção da identidade negra, não a partir de uma existência natural, mas dentro de sua historicidade, como nos dizem Marta Abreu e Hebe Mattos:

Assumir naturalmente a existência de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira é perder a dimensão das lutas travadas em torno da construção de identidades – mestiça, indígena, popular, brasileira e regional – ao longo da história do Brasil. Sendo assim, é preciso chamar para importância de pensar a História dos conceitos da cultura negra (e/ou afro-brasileira) e das identidades negras) (ABREU; MATTOS, 2008, p. 13).

Ao ouvir Caetana falando sobre sua carreira, e sendo ela professora que, de alguma maneira, sempre se ligou aos debates que se fazia sobre o ensino de História, percebemos não somente suas transformações como docente, mas também captamos os debates públicos que se faziam a respeito da escola pública em São Paulo, e sobre o ensino de História em geral. Quem trabalha com História oral deve estar atento para perceber a história dentro da história, e também o “entrevistado ideal”, tal como menciona a professora Aspasia Cargomargo:

Aquele que, por sua percepção aguda de sua própria experiência, ou pela importância das funções que exerceu, pode oferecer mais do que o simples relato de

acontecimentos, estendendo-se sobre impressões de época, comportamento de pessoas ou grupos, funcionamento de instituições e, num sentido mais abstrato, sobre dogmas, conflitos, formas de cooperação e solidariedade grupal, de transação, situações de impacto, etc. Tais relatos transcendem o âmbito da experiência individual, e expressam a cultura de um povo, país ou Nação, chegando, a partir de categorias cada vez mais abrangentes – por que não? – ao denominador comum à espécie humana (CAMARGO *apud* ALBERTINI, 2005, p. 173).

Como exemplo disso, o texto das autoras citado acima sobre identidade é mencionado pela professora no decorrer da entrevista. Quando ela nos diz que pensa sua identidade como processo de construção, na perspectiva do Stuart Hall, nos demonstra como ela está em consonância com uma série de discussões³⁹ que foram acumuladas após a aprovação da lei.

Ou seja, há um saber fazer, demonstrado por Caetana, que vai obviamente se transformando. Em resumo, como Tardif nos explica, os saberes ligados ao trabalho são temporais, o que significa que:

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (Durand, 1996; Montmollin, 1996; Tersac, 1996). Em outras palavras, as situações de trabalho parecem irreduzíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber (Schön, 1983), segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos (por exemplo, através da pesquisa, em laboratórios etc.). Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. (TARDIF; RAYMOND, 2002, p. 58)

³⁹ Para esse debate ver: ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana"*: uma conversa com historiadores. 2008

2.3.4. A carreira de Luzia

A professora Luzia fez o ensino básico inteiro em escola pública, como já citamos, e ingressa no curso de História da UNINOVE em 2008, onde fez a licenciatura e se formou em 2011. Ela fez o curso trabalhando como operadora de Telemarketing e, a partir de 2015, começou a atuar como professora da Rede Municipal; a experiência anterior mais próxima na área é como educadora social. Luzia é, entre as entrevistadas, aquela que entra na área depois de 5 anos da aprovação de Lei 10.639/2003. Na universidade, já havia a matéria, em um curso que segundo ela parecia bastante estruturado.

É interessante perceber que, assim como Caetana, ela dá um peso grande na busca por formação em cursos realizados fora da graduação. Mas, diferente de Caetana, o curso de graduação e suas disciplinas aparecem com muita importância para sua formação pré-profissional.

Outro elemento que merece destaque é que Luzia entra na universidade com o anseio de entender Brasil e já com percepção de sua identidade negra, como já mencionamos acima, e não é à toa que, quando pergunto qual foi disciplina com que mais se identificava, ela nos responde:

História da África e História do negro no Brasil né porque/ e além das histórias do Brasil, mais esses dois em especial porque eram focados né eram focados na nossa história era aquilo mesmo que eu queria aprender que eu sabia de forma geral por conta da História do Brasil mas eu não sabia de uma forma aprofundada, então o professor Lucio não sei se você conhece o professor Lucio (Menezes) ele me ajudou muito também. É, é um professor, um dos únicos professores negros que eu tive na faculdade que também por uma questão política também acredito que ele tenha pego essas disciplinas para trabalhar com a gente e ele foi... né, trabalhou de uma forma maravilhosa que a gente também conseguisse trabalhar (com a) nossa própria identidade e (adquirisse) conhecimento suficiente para trabalhar com isso depois.

Luzia passou, nesses três anos, por diversas escolas após entrar como concursada na prefeitura de São Paulo. Na entrevista de Luzia, podemos fazer inferência da fase de

entrada na carreira na qual está, pois as experiências positivas se equilibram com as negativas, mas, segundo a própria professora, ela argumenta que a história dela a preparou para os desafios que encontrou no ensino público. O que reforça ainda mais pensarmos o docente com um saber plural.

Nós atendemos muitos alunos do Jardim Brasil, Fontales, Parque Edu Chaves, Vila Nova Galvão, Guarulhos... deixa eu ver... Vila Medeiros... enfim, vários alunos assim... e aí são várias realidades várias diferenças sociais então... éh... é um desafio muito grande mas não é algo que me chocou todo mundo fala “ah depois de não sei quantos anos que você estiver na sala de aula você vai se arrepender, você vai se chocar você vai não sei que” e não, acho que minha história me fortaleceu para com que eu não... não me assustasse com algumas coisas.

Não é a didática nem os conteúdos de história que ela valoriza na sua aula, para inclusive avaliar que vai ficar na carreira, mas exatamente aquilo que Tardif chama de saberes pessoais dos professores, que são adquiridos na família, ambiente de vida, na educação não formal. Tal percepção só reafirma a importância da História oral para pensar a trajetória de vida dos professores, pois há elementos que só fazem sentido ao relacionar sua memória, mesmo que seja feita de maneira linear e seletiva, buscando inclusive dar sentido ao seu presente. Ela nos permite compreender o professor e sua subjetividade. Como no caso de Luiza, quando diz não se chocar e porquê.

Luzia também nos diz que a escola que prefere trabalhar é a que está atualmente, pois, para ela, se trata de uma visão mais humanista do ensino. Em busca de compreender o que a professora chama de mais humanista, pergunto o que mais gosta na escola, ela acaba revelando elementos que vão para além do ensino humanista. Elementos como:

a relação com o grupo né a gestão é muito boa, é uma gestão que ela é democrática entre aspas porque tem coisas que não dá para ser tão democrático assim e porque ela, ela/ eu vejo que () tem um cuidado com a escola também com a estrutura, é uma escola que ela [...] eu percebo que eles têm alguns cuidados com os alunos com as famílias e a escola é muito bem cuidada por ser uma escola da prefeitura ela tem uma estrutura que para mim é maravilhosa para trabalhar História, me ajuda muito que em toda sala de aula tem uma televisão uma Smart TV de quase quarenta polegadas então para eu levar um vídeo me ajuda muito para

eu levar um música me ajuda muito para levar uma imagem me ajuda muito tem abertura de trabalhar também em outros espaços, o que nem toda escola permite que o professor saia da sala de aula e vá para outro espaço, éh... tudo o que eu preciso de recurso a escola me oferece né, quando eu falo “eu preciso para amanhã sei lá duzentas cópias de tal coisa” eu preciso depois de um material x eles vão correm compram e trazem para mim então isso faz com que o meu trabalho/ que eu consiga realizar um trabalho... porque tem escola que a gente não consegue realizar um trabalho porque falta tudo, e aí por mais que a gente leve as coisas não consegue por conta de indisciplina a escola... claro, assim como todas as escolas, tem o seu problema de indisciplina, mas lá por ser uma escola tradicional que os pais estudaram, os tios e agora tem os alunos tem os primos então a comunidade tem um carinho talvez pela escola e não tenha tanto problema de briga de... de destruição sabe?

É notável os elementos da fase de entrada na carreira de Luzia, em especial o peso que dá para uma escola, que apesar de ser democrática mantém a disciplina. A escola incomoda em alguns aspectos, mas por outro lado a escola, pela sua organização e estrutura, a permite dar aula. Em última instância há pontos de contato com a fala de Luiz também, que entende a necessidade dessa disciplina. Um outro fator que chama atenção, devido à reincidência nas falas dos entrevistados, é a relação com a comunidade. No caso de Luzia, quando ela diz que as pessoas têm um sentimento de pertencimento à escola.

Cultura Escolar, como defende Frago, deve ser pensado no plural, pois cada instituição tem elementos muito particulares, e essa construção costuma ser duradoura, exatamente porque uma geração passa para a outra. Será que esse cuidado da professora com a escola não seria um desses elementos de uma cultura escolar, que deve levar em consideração o trato com a comunidade que, segundo Luzia, é composta de ex-alunos?

Outro elemento importante é como para Luzia, que está na fase da experimentação, o que mais gosta na escola é exatamente o fato de ela lhe permitir explorar as possibilidades pedagógicas da profissão. Ao comparar com Caetana, que olha para sua trajetória buscando encontrar uma linearidade para explicar a professora que se tornou, não é à toa que a escola que mais gostou de trabalhar é aquela que lhe abriu as portas para ser a professora que é hoje. No sentido que Hall nos aponta, o relato não é a experiência, mas, sim, o que a memória faz dele. Todavia, eu colocaria um adendo, buscando dar sentido a(s) experiência(s),

em especial aquela a qual eu julgo como construtoras da minha identidade, nesse caso, da identidade docente, há bela passagem de Russen que expressa:

o passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (RUSSEN, 2001, p. 62)

2.3.5. A carreira de Vladimir

Professor Vladimir, conforme já falamos, estudou no Instituto Federal, fez licenciatura em História na Faculdade Integrada de Guarulhos (FIG), em 2007 com conclusão em 2010, e trabalhava, enquanto cursava História, como auxiliar de farmácia da Fundação para o Remédio Popular (FURP). Fez o mestrado na PUC/SP, ao mesmo tempo em que dava aula. Entrou na docência em 2012, na rede Estadual de Ensino e da Prefeitura em 2013. Dos nossos entrevistados, é o único que tem a experiência no ensino superior como docente

Vladimir é o único que relata abertamente um conflito com as matérias de cunho pedagógico, mas, ao mesmo, assim como Caetana, é o que participa dos Fóruns da Anpuh de Ensino de História e tem um projeto sobre a história local de Guarulhos, cidade onde ele reside. Esse descontentamento com essas matérias costuma, muitas vezes, se reafirmar após eles iniciarem a carreira e se depararem com situações as quais eles julgam que não foram preparados para enfrentar.

Vladimir, por exemplo, nos anos iniciais de sua carreira no Estado, bem como Luzia e Luiz, trazem sempre essa preocupação de como lidar com a indisciplina, fazer o aluno se interessar pela matéria e de que forma a escola precisa atuar para favorecer esses elementos.

Como fica expresso na fala do professor.

Éh... olha vou falar para você que a prefeitura é um público bastante difícil né, mas tanto na escola que eu estou hoje que é a EMEF Jardim Fontalis quanto na que eu trabalhei que estava o ano passado que é no mesmo bairro, que é a Hipólito José da Costa mas que também fica no Jardim Fontalis, eu tive muita dificuldade com o Fundamental II eu acho que é uma idade bem difícil de ensinar

História e de seguir o currículo que é colocado, porque essa maior parte das temáticas não os interessa, eles não tem maturidade ainda suficiente para entender certas coisas que a gente discute na História, e eles também estão numa fase que é uma idade complicada, perderam a referência que eles tinham com a professora do Fundamental I, estão com os hormônios ali explodindo então eu tenho muita dificuldade com o Fundamental II.

Após me contar dessa experiência mais frustrante com o fundamental II, ele me colocou uma experiência bem-sucedida na mesma escola com o fundamental I, que o faz avaliá-la como aquela que mais gostou:

mas nessas duas escolas eu consegui pegar projeto com o Fundamental I, com alunos do 4º e 5º ano, e nesse projeto eu desenvolvia uma temática por bimestre, então eu começava discutindo etnia e gênero/ etnia desculpa, no 2º bimestre eu discutia gênero, no 3º eu discutia classe social né, e no 4º a gente pegava questões contemporâneas onde dava para analisar com esses vieses, discutir algumas questões geracionais com eles também e esse projeto foi muito bem sucedido tanto na escola que eu estou hoje quanto na que eu trabalhei até o ano passado, foi muito bom.

Levando em consideração que os saberes dos professores são abordados, trabalhados e ressignificados ao longo de sua carreira, ouvir sobre a trajetória e a escolha pela decisão da carreira nos permitiu entender como esses professores e essas professoras se entendem como docentes, e como enxergam a educação, aquilo que é importante e o que valorizam nos seus pares. Nesse sentido, vimos o caso de Caetana em relação à pesquisa e a relação com a academia; ainda, o caso de Luzia que, pelas condições sociais que teve quando criança e jovem, apesar de estar no início da carreira, diz não sentir o choque com ensino o qual muitos acreditavam que ela sentiria ou sentirá; também nos permitiu ver como, para a professora Amanda, a impossibilidade de discussão sobre racismo e relações étnico-raciais em sua adolescência fez com que ela olhasse esse passado e hoje, tendo voz dentro de sala de aula, faz com que construa uma narrativa que virou professora para tal.

Enfim, fazemos coro com Portelli, quando nos diz sobre a História oral, na afirmação de nenhuma fonte possui em igual medida a subjetividade do narrador, que, segundo

ele, “fontes orais, contam-nos não apenas o que povo fez, mas o que queria fazer”. A partir dessa reflexão do Portelli, buscamos compreender a trajetória desses professores, com o ouvido atento para pensar como essas trajetórias poderão influenciar nas práticas docentes em torno do ensino de História da África e dos Afrodescendentes.

Capítulo 3 – O ensino de História da África vai à escola

3.1. De que África estamos falando?

Em 2003, ano em que o presidente Lula assinou a Lei que torna obrigatório o ensino da História da África e dos afrodescendentes, foi um ano em que ele também visitou o continente africano. Na Namíbia, ao proferir um discurso abrindo mão daquele oficial e que fora escrito pelo Itamarati, falou de improviso, deixando escapar uma certa representação que temos da África.

Estou surpreso porque quem chega a Windhoek (capital da Namíbia), não parece estar num país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e tem um povo tão extraordinário como tem essa cidade [...]
(CORREIO BRASILIENSE, 2003, p. 2)

A fala do presidente Lula nos dá uma visão do que ainda temos do continente, como coloca o Professor Anderson Ribeiro Oliva, em seu texto contemporâneo:

Para ser mais claro: excluindo um seletor grupo de intelectuais e pesquisadores, uma parcela dos afrodescendentes e pessoas iluminadas pelas noções do relativismo cultural, nós, brasileiros, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas ideias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro. (OLIVA, 2003, p. 143)

A citação de Oliva é um tanto categórica e, inclusive, após 15 anos de aprovação da Lei, permite-nos perguntar se esse cenário mudou ao menos um pouco. Todavia, não podemos deixar de corroborar em um sentido mais amplo com sua visão, que, em certa medida, também esteve presente nas elaborações historiográficas sobre a África. A Europa sempre a viu como um continente sem História, como bem é conhecido na já clássica

citação de Hegel sobre África, na qual ele afirma que a ausência de escrita seria um indício da falta de historicidade ou, nos romances neocoloniais do século XIX, como, por exemplo, o do escritor inglês Henry Haggard, que produziu grandes *best sellers*, como *As Minas do Rei do Salomão* e *Ela, a Feiticeira* (1887), sendo este último um dos romances mais vendidos da história, no qual cria uma versão estereotipada de um povo congelado no tempo, no interior da África⁴⁰. Said (1995) é um dos autores que nos alerta sobre essa relação dos romances na construção desse imaginário social.

O romance, assim, é uma narrativa concretamente histórica que se modela pela história real de nações reais. (...) A apropriação da História, a historicização do passado, a narrativização da sociedade, que dão força ao romance, incluem a acumulação e diferenciação do espaço social, espaço a ser usado para finalidades sociais. (SAID, 1995, p. 117-118).

Buscando compreender as representações da África, o historiador Carlos Lopes, em seu texto *A pirâmide invertida*, busca fazer um balanço historiográfico de como a escrita sobre a África se transformou no decorrer da História e quais sentidos ela adquiriu, caracterizando três grandes momentos pelos quais a historiografia sobre o continente africano passou. O primeiro, segundo o autor, está bastante em consonância com o que dissemos acima a respeito da África.

À primeira concepção, Lopes chama de *corrente da inferioridade africana*, pautada pelos elementos já citados. Quando se pergunta sobre a origem dessa corrente, ele nos remonta ao Renascimento e às conhecidas Bulas Papais Dum Diversas 1452, de Roman Pontifex (1455), que, segundo o historiador Charles Boxer, estão ligadas à expansão marítima portuguesa e dão direito aos lusitanos de invadirem e subjugarem os islâmicos e todos os povos pagãos da África.

Acreditava-se que a África, percebida como terra de ninguém, teria elementos técnicos cujas razões seriam exógenas à sua existência, como a arte iorubá de Benin e as monumentais ruínas do Zimbawe, as quais teriam sido construídas pelos fenícios ou árabes.. O autor nos conta sobre o extraordinário conhecimento que o povo Dogon possuía do

⁴⁰ Para uma análise mais detida dessas temáticas, ver o artigo: LANGER, Johnni. *Civilizações Perdidas no Continente Negro: o imaginário arqueológico sobre a África*. Disponível em: <http://www.professor.unisinos.br/beber/disciplinas/afro_asiatICA/Johnni_Langer.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

cosmos, conhecimento este que impressiona o renomado astrofísico Carl Sagan, mas quem, ao se perguntar sobre a origem desse conhecimento, não titubeia em concluir que um gaulês teria passado por ali séculos atrás e teria transmitido esse saber.

Esse movimento de inferioridade africana tem raízes históricas na colonização e não somente criou uma expropriação material, como, para fazê-la, precisou representar o colonizado de maneira espiritualmente inferior. Mbembe, em seu texto *Necropolítica* (2016), ao falar sobre a ocupação colonial, esclarece que, para legitimar a ocupação territorial, precisou-se criar uma ficcionalização do inimigo, o que permite ao colonizador, se assim for necessário, eliminar o colonizado. Isso nos dá um pouco de dimensão acerca da relação do colonizador construindo a imagem do colonizado:

A “ocupação colonial”, em si, era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição (territorialização) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o *status* de sujeito e objeto. (MBEMBE, 2016, p. 136)

E, assim, fazendo coro ao autor supracitado, o historiador Carlos Lopes vai nos dizer que a colonização traz díades oppositoras entre o moderno e o tradicional, o oral e o escrito, o direito consuetudinário e o direito administrativo, subsistência e produtividade. Claro, a História foi partícipe assídua em relegar o colonizado a esse *status* de sujeito e objeto, denominado por Mbembe, e que também não deixa de ser uma dualidade oppositora, mas, também, de complementariedade.

Lopes aponta como segunda vertente, que nasce em oposição e em resposta direta à ideia de *inferioridade da África*, o que chama de *superioridade africana*, que tem como

principal representante o historiador Joseph Ki-Zerbo. É muito significativo que a coleção de História Geral da África, organizada pelo Ki-Zerbo, comece afirmando: “A África também tem uma História”. O que nos diz o historiador é que a palavra “também”, aqui, não funciona como um adereço; ao invés de ser apenas “A África tem uma História”, o advérbio de ligação “também” cumpre a função de, na feliz expressão de Carlos Lopes, inverter a pirâmide argumentativa da inferioridade da África para uma afirmação de superioridade de sua História, executando a seguinte operação historiográfica, segundo o autor:

Doravante tratava-se de escrever História dos povos de África, longe do binômio colonizador-colonizado, afastando-se o mais longe possível da historiografia colonial, exceto quando essa fornecia argumentos favoráveis à superioridade africana. E a História das interações dos oprimidos, mas também de uma idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial, longe de luta de classes ou de poder, longe de hipóteses susceptíveis de pôr em causa precariedade das evidências e metodologias. (LOPES, 1995, p. 3)

Busca-se, num passado idílico, como explica Lopes, uma África partindo da ausência do colonizador, uma África grande e pujante, que, agora, com as independências, poderia ser grande novamente. O título do livro lançado por Ki-zerbo, que, se dito hoje arrepiaria qualquer historiador do século XXI, publicado nos anos 1970, traz consigo esta perspectiva: *História geral da África: do ontem ao amanhã*. O título tem que ser lido pelo prisma político, e não historiográfico, pois seria um equívoco lê-lo pensando que se trata de uma História do futuro, já que há, ali, na verdade, uma ideia de que o futuro pertence à África, desde que ele se conecte com sua grandeza do passado⁴¹, como bem demonstra Lopes na passagem a seguir:

Os africanos têm muita dificuldade em aceitar a identidade que não seja a pan-africana. Isso tem a ver com a história política do continente. Porque os africanos tiveram que afirmar a sua identidade em contraponto. A práxis identitária africana é o contraponto. Existe toda uma literatura, uma produção de mídia, uma

⁴¹ Esse movimento de uma África no futuro não aparece apenas na historiografia, mas é um movimento que escorre também na música, como o Jazz futurista de Sun-Ra, bem como seu filme *Space in the place*, que tornam precursores do Afrofuturismo, termo que só vai aparecer em 1994 com o crítico cultural e escritor Mark Dery, no seu ensaio, *Black to the future: ficção científica e cybercultura do século XX*, a serviço de uma apropriação imaginária da experiência e da identidade negra.

produção artística de inferiorização do africano. Ele sente necessidade de fazer aquilo que chamo de pirâmide invertida. Faz tudo ao contrário e inverte a pirâmide. O que é mau passa a ser bom, o que é bom passa a ser mau. Ele sobrealimenta as coisas africanas e subvaloriza a influência externa, que também está presente. Os africanos são diversos, embora tenham dificuldades em aceitar isso. Mesmo o africano que não é negro tem de se posicionar para defender sua identidade. Ele quase rejeita as outras características do padrão, para se expressar dos pontos de vista intelectual, artístico e identitário. (...). Esse debate será ultrapassado aos poucos. À medida que vão ocorrendo as discussões sobre a questão das identidades, começa-se a admitir que a África contemporânea é de fato uma mistura, como todos os países e continentes o são. (LOPES, 2004, p. 1)

Não podemos desconsiderar que esse grupo de historiadores que buscam uma história endógena da África, apesar de terem invertido a pirâmide e, por essa feita, cometido alguns equívocos conceituais, foram responsáveis junto à UNESCO por organizarem os oito volumes da coleção geral de História da África, escritos em sua ampla maioria por historiadores africanos. Todavia, esse grupo se mostra um tanto quanto plural, o que, segundo Lopes, representa um duplo movimento contraditório, pois, por um lado, enquanto se afirma o grupo da pirâmide invertida, exatamente por toda a sua diversidade, possibilita-se, também, que um novo grupo de historiadores africanos surja, sem a necessidade de impor uma superioridade africana, afinal, o ajuste de contas no campo teórico-político já havia sido feito pela geração anterior. Caberia, agora, ajustar o pêndulo da balança historiográfica.

A terceira parte é a que o autor deixa mais aberta à interpretação, apresentando mais os desafios colocados do que necessariamente caracterizando essa nova “escola” historiográfica. Contudo, é nesse momento que ele traz uma importante reflexão, balizando-se no conceito de regime de historicidade,⁴² do historiador francês François Hartog (1996).

⁴²“O uso que proponho do regime de historicidade pode ser tanto amplo como restrito, macro ou micro-histórico. Ele pode ser um artefato para esclarecer a biografia de um personagem histórico (tal como Napoleão, que se encontrou entre o regime moderno, trazido pela Revolução, e o regime antigo, simbolizado pela escolha do Império e pelo casamento com Maria-Luísia de Áustria), ou a de um homem comum; com ele pode-se atravessar uma grande obra (literária ou outra), tal como as *Mémoires d'autre-tombe*, de Chateaubriand (na qual ele se apresenta como o ‘nadador que mergulhou entre as duas margens do rio do tempo’); pode-se questionar a arquitetura de uma cidade, ontem e hoje, ou então comparar as grandes escansões da relação com o tempo de diferentes sociedades, próximas ou distantes. E, a cada vez, por meio da atenção muito particular dada aos momentos de crise do tempo e às suas expressões, visa-se a produzir mais inteligibilidade.” (HARTOG, 2015, p. 13)

Segundo Hartog, a História já teve como pretensão explicar o futuro; em especial, após a Revolução Francesa, olhava-se para o passado pelo retrovisor, mas o sentido do motorista era o destino de chegada. Aqui estaria a ideia de que sem entender o caminho percorrido, não era possível alcançar esse futuro. Se, antes, a percepção do tempo era cíclica, Hartog sustenta que “A história científica do século XIX começou por estabelecer uma ruptura clara entre o passado e o presente”. Assim, Hartog nos apresenta uma mudança do regime de historicidade antigo para o moderno:

Se ainda há uma lição da história, ela vem do futuro, e não mais do passado. Ela está em um futuro que dever vir a acontecer, diferentemente do passado, enquanto a história magistral repousava sobre a ideia de que o futuro não repetia o passado, mas também nunca o excedia (movia-se do interior de um mesmo círculo, com as mesmas regras do jogo, a mesma Providência e os mesmos homens, partilhando a mesma natureza humana). (HARTOG, 1996, p. 131)

Se, para Hartog, a luz estava no futuro, no regime de historicidade moderno, nesse novo regime de historicidade, que o autor chama de “presenteísmo”, o que se dá pela aceleração do tempo, pelo consumismo imediato, pela ausência do pensar em relação às transformações para um futuro; ele nos dirá que a luz não vem mais do futuro, mas, sim, vem do presente. Nesse caso segundo, elucidada:

(...) não há nem passado, nem futuro, nem tempo histórico, se for verdade que o tempo histórico moderno encontrou-se posto em movimento pela tensão criada entre o campo da experiência e horizonte de expectativa. Será preciso estimar que a distância entre a experiência e a expectativa aumentou a tal ponto que culminou na ruptura que estamos. [...] Nosso presente não se deixa apreender, ou mal se deixa como “este estranho entremeio” de tempo, “onde se toma consciência de um intervalo que é inteiramente determinado por coisas que não são ainda.”. Ele se desejaria determinado apenas por si próprio. Esta seria, portanto, a fisionomia do presenteísmo desse presente: o nosso. (HARTOG, 2015, p. 260)

Para Lopes, essa próxima geração, apesar de liberta emocionalmente de um compromisso político, teria de lidar com esse regime de historicidade para pensar uma História da África.

Segundo Lopes (1995, p. 29), as tarefas desses historiadores seriam “afinar as técnicas, conhecer as tendências transnacionais e quebrar as barreiras e tradições impostas pelas línguas oficiais.” Seria pensar uma África no plural, com toda sua complexidade e com as emoções controladas, e não mais “hesitando em descrever o passado recente e querendo quase apagar largas porções do passado remoto”, o que define como sendo “indicações de desconforto que exigem uma reinterpretação histórica.”

O que a fala de Lula⁴³ tem necessariamente a ver com essa discussão sobre a historiografia africana? Por que começar a discussão a partir de sua citação? Acreditamos que a fala do ex-presidente expressa não somente um desconhecimento sobre a África, mas uma representação construída, inclusive por uma dada historiografia, que, se já em desuso e descrédito no meio acadêmico, ainda vigoraria no senso comum do brasileiro, como aponta Oliva:

Para além da educação escolar falha, é certo afirmar que as interpretações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas pelos brasileiros são resultado do casamento de ações e pensamentos do passado e do presente [...] As distorções, simplificações e generalizações de sua História e de suas populações são comuns a várias partes e tempos do mundo ocidental. Dessa forma, se continuarmos a reproduzir leituras e falas [...], é muito provável que o imaginário de nossas futuras gerações sobre a África não sofra modificações significativas. (OLIVA, 2003, p. 431)

A citação acima é de 2003, mesmo ano em que o mesmo presidente citado assinou a Lei 10.639/2003. Com certeza, o cenário de lá para cá não se alterou drasticamente, mas, após mais de uma década, houve algumas mudanças nas políticas públicas (como já mencionamos no primeiro capítulo) para o ensino de história da África e dos afrodescendentes. Um desses movimentos é a aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que carregam consigo a preocupação de uma educação das relações étnico-raciais, o que, invariavelmente, passaria pelo ensino de História da África e dos seus

⁴³ Surpreendentemente a fala vem de Lula, que apesar de ter assinado a Lei e ser conhecedor da diversidade do Brasil e do mundo, ainda se pautava por esta visão estereotipada, o que demonstra a força dessa representação sobre a África.

descendentes aqui no Brasil, combatendo os estereótipos construídos nos dois casos. O risco desse movimento seria reproduzir a lógica da pirâmide invertida, entretanto, os autores parecem já sobressaltados pela discussão de Carlos Lopes.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, por um de matriz africana, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 17).

Um dos ganhos da Lei nos foi “obrigar” a pensar e debater a História da África, além de ensinar, como está expresso na citação acima, e, por sua vez, incluir nos cursos de graduação a disciplina História da África ao mesmo tempo em que se criou a necessidade de mais especialistas na área, o que, afinal, nos coloca de frente ao seguinte problema: qual a situação das pesquisas em História da África no Brasil?⁴⁴

O importante africanista Alberto da Costa e Silva, ao discutir a historiografia da África, diz que “A História da África alcançara a maioria nos meios intelectuais e universitários africanos e europeus e norte-americanos.” (SILVA, 2003, p. 236). Em vista disso, para nós é significativo que, no Brasil, que tem mais da metade da população descendente de homens e mulheres africanos, e que possui uma das historiografias mais pujantes sobre escravidão⁴⁵ e tráfico negreiro, não esteja nessa lista de Silva, ainda mais pelo fato de que parte considerável de nossa História se relaciona à História da África. O próprio autor diz, comparando com os estudos sobre escravidão, que, no Brasil, não mostramos o mesmo entusiasmo em estudar a História da África:

Preocupados com nós próprios, com o que fomos e somos, deixamos de confrontar o que tínhamos por herança da África com a África que ficara no outro lado do oceano, tão diversificada na geografia e no tempo. No entanto, a História da África – ou, melhor, das várias Áfricas – antes e durante o período do tráfico negreiro, faz parte da História do Brasil. (SILVA, 2003, p. 237)

⁴⁴ Obviamente não pretendemos responder a essa questão, o que, por si só, demandaria uma pesquisa separada, mas, sim, pretendemos fazer alguns apontamentos que podem nos ser interessantes para pensar o Ensino de História da África.

A professora Lorene dos Santos (2010), comentando a citação de Alberto da Costa, traz-nos uma importante questão sobre a dificuldade que temos em delimitar História da África e do Brasil, o que, muitas vezes, aparece em relação aos docentes entrevistados, pois, nas entrevistas, a História dos afro-brasileiros acaba sendo privilegiada em relação à História da África propriamente dita.

A observação de Silva nos chama a atenção para o quanto é difícil, em nosso país, delimitar rigidamente as fronteiras que separam uma História da África de uma parte importante da História do Brasil, sendo muitas vezes impertinente pensar uma História da África que não inclua suas relações com o Brasil e uma História da presença africana no Brasil que não remeta a aspectos diversos da História do continente africano. Oliva (2008, p. 44), no entanto, enfatiza a “necessidade de dinamizar os estudos da África e desvinculá-los daqueles ligados às temáticas afro-brasileiras, para percebê-los em seu próprio eixo histórico africano ou naquilo que é chamado de contexto ou Mundo Atlântico”. (SANTOS, 2010, p. 231)

As preocupações que Santos nos apresenta, ao citar Oliva e comentar Silva, primeiro evidenciam que a África é importante para nossa História e, segundo, por um outro lado, destaca a necessidade de pesquisar e ensinar a História da África por ela mesma. Ou, como diz Silva:

A História da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica. Ainda que disto não tenhamos consciência, o obá de Benin ou o angola a quiluanje estão mais próximos de nós que os antigos reis da França. (SILVA, 2003, p. 240)

E, pensando nessa necessidade de estudar África por ela mesma, todavia, sem isolá-la da História dos outros continentes, arquiteta-se uma dificuldade sobre como pensar o tempo histórico do continente africano.

3.2. Apontamentos em relação à Lei 10.639/2003 e o tempo histórico, um problema curricular e conceitual

Sabemos que a História escolar age por outras diretrizes além da História acadêmica, ainda que tampouco deixemos de reconhecer que há grande influência da segunda em relação à primeira. Neste sentido, pensar a relação desse saber é fundamental, pois “Discutem-se muito os aspectos relacionais, importantes no processo, mas, em relação aos saberes ensinados, as preocupações ainda permanecem sendo de ordem de organização e didatização.” (MONTEIRO, 2007, p. 21)

Retomemos, então, a clássica pergunta: o que fazem os historiadores quando fazem História e o que fazem os professores de História quando ensinam História? Apesar da complexidade das respostas e as especificidades entre o historiador e o professor da educação básica, sabemos que, tanto no fazer a História acadêmica, quanto no ensinar História, há uma categoria estruturante: o *tempo*; cabendo tanto ao acadêmico quanto aos professores de História da educação básica inserirem as práticas humanas não na natureza, mas, sim, no tempo. Na definição de Elias:

[...] a palavra tempo designa simbolicamente a relação que um grupo humano, ou qualquer grupo dotado de uma capacidade biológica de memória e síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida. [...] Relacionar diferentes processos sob a forma do “tempo” implica, pois, a ligação de pelo menos três conjuntos contínuos: os sujeitos humanos, autores do estabelecimento da relação, e dois (ou mais) processos, dentre os quais, um, para determinado grupo, desempenha o papel de conjunto padrão e quadro de referência. (ELIAS, 1998, p. 39-40)

Ou seja, segundo Elias, o tempo é uma convenção social que permite a sociabilidade comparando um antes, um agora e projetando um porvir.

O que chamamos de “tempo” nada mais é do que o elemento comum a essa diversidade de processos específicos que os homens procuram marcar com a

ajuda de relógios ou calendários. Mas, como a noção de “tempo” pode servir para determinar, de acordo com o antes e o depois, processos muito variados, os homens têm facilmente a impressão de que o “tempo” existe independentemente de qualquer sequência de referência socialmente padronizada ou de qualquer relação com processos específicos. “Estamos medindo o tempo”, dizem eles, quando se esforçam por sincronizar, por datar alguns aspectos apresentados por processos específicos e tangíveis, em termos potenciais ou efetivos. (ELIAS, 1998, p. 84)

Inclusive, representa o domínio e o apartamento do ser humano com a natureza e, quanto mais abstrata for a noção de tempo, maior seu domínio em relação à natureza. No mesmo livro, Elias explicita que há uma forma com a qual cada ciência pensa e categoriza o tempo, como no caso do tempo do cosmos, do qual a Física se encarregaria, um tempo da psicologia e um tempo histórico.

Arrisca-se dizer que o tempo histórico pode, assim, ser sintetizado: “no fundo é simples, como o do tempo, é uma prova de que se esquece o passado social. Pelo contrário, quando se acorda para ele, **descobre-se** a si mesmo”. (ELIAS 1989, p. 150, grifo nosso). A ênfase em “descobre-se”, aqui, vem do sentido de que não somos seres temporais. Essa estrutura nos é ensinada e, no caso da sociedade ocidental, é um tempo orientado (PROST, 2008), no qual a própria concepção do tempo que os indivíduos possuem está em estreita relação com a sociedade em que vivem, dando-lhes certa percepção de presente/*espaço de experiência* e futuro/*horizonte de expectativa* (KOSSELEC). Por exemplo, nas sociedades cristãs, o tempo era estático, nada ocorria sem que Deus assim ensinasse, o tempo dos homens era de Cristo e a Expectativa, a do Juízo Final (PROST, 2008, p. 100). E, como já mencionamos, há mudança na percepção do tempo, tendo a era moderna uma outra percepção e, para além, uma perspectiva de uma História contemporânea.

Assim sendo, tanto na perspectiva de Norbert Elias, quanto de Antoine Prost, o tempo sempre é social, pois é a humanidade que estabelece parâmetros para se orientar nele. Seja no sentido mais cronométrico, usando marcos naturais, como a morte de um rei, as enchentes do Nilo, ou como, ainda no caso dos egípcios, por exemplo, que contavam os anos a partir do nascimento de um Faraó ou no sentido cronológico

Ora, se o tempo faz parte, ou melhor, ele é fundamental para o convívio social e para o processo civilizador, se os indivíduos aprendem e apreendem o tempo independentemente de estudarem ou não História, então que fazem os historiadores, especialmente os professores de História, senão ensinar para seu aluno a se orientar nesse tempo e, também, desnaturalizá-lo, desejando, inclusive, que seu aluno (no caso da História Escolar) saiba reconhecer as diversas temporalidades na própria sociedade, como, por exemplo, em relação à duração Braudeliana?⁴⁶. Ou, nas palavras de Hartog:

Qual é o papel do historiador senão o de trazer um pouco mais de inteligibilidade sobre o mundo e um aumento de lucidez aos seus concidadãos? Nem mais nem menos do que os outros praticantes das ciências humanas e sociais, mas à sua maneira: como Historiador. Daí essa premissa: a de uma apreensão tão correta e fina quanto possível das condições do exercício do ofício. Dentre elas, detenhamos, antes de tudo, sobre o tempo. (HARTOG, 2017, p. 36-37)

Sendo o tempo, então, essa estrutura social, podemos afirmar que os que controlam os instrumentos de medir esse tempo possuem um determinado poder. Pensemos que os revolucionários franceses, ao mudarem o calendário, tinham essa consciência e estabeleceram o ano 1 como sendo o da Revolução, bem como alteraram os meses, da mesma forma como a Igreja outrora instituiu um ritmo diário para a vida pelos seus campanários e uma lógica cíclica iniciada pelo domingo, que, para os romanos, era o dia de adorar ao deus sol e, para os cristãos, se tornou o Dia de Deus, para, quem sabe, facilitar a ida dos pagãos à homilia cristã. (VENY, 2011)

Para Prost, a primeira tarefa do historiador é, em primeiro lugar a de: “classificar os acontecimentos em ordem do tempo.” (2012, p. 107). E, nesse caso, se pensarmos o ensino de História e no livro didático que se apresenta, como o currículo editado, ele ainda tem, em sua maioria, como divisão cronológica, a base no quadripartismo histórico: Antiga, Medieval e Moderna, Contemporânea. Tal divisão traz, na crítica de Chesneaux, os seguintes problemas:

⁴⁶ A longa duração da sala de aula, ver o texto: SEGAL, André. Pour une didactique de la durée. In : MONIOT, Henri (org). *Enseigneur L'histoire – des manuels à la mémoire* (Tradução Circe Bittencourt). Berne: Peter Long Editions, 1984, p. 93-111; onde o autor propõe, de maneira interessante, como trabalhar essa questão em sala de aula.

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na História do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio. Esses mesmos marcos destacam a História das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente. (CHESNEAUX, 1995, p. 95)

E, se até aqui concordamos que, quando falamos em História, falamos em tempo, o que nos chama a atenção é que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, escritas em 2007, não tocam uma vez na questão do tempo e da temporalidade e, mesmo na fecunda análise que as professoras Hebe Mattos e Martha Medeiros fazem do documento em questão, elas mesmas não tocam na questão da temporalidade, mantendo-se muito mais nas questões sobre identidades e multiculturalismo e produção da diferença.

Nos livros didáticos, por outro lado, quando a História da África aparece, ela surge com uma série de conceitos como Estado, reinos e monarquia e, em alguns casos mais gritantes, feudalismo ou África Medieval. Usar tais conceitos para África é análogo a tentarmos enquadrar pinturas tão diversas dentro de uma mesma moldura, tentando, de alguma maneira, fazer a África caber, se encaixar, na divisão quadripartida da História.

Um dos mais importantes africanistas norte-americanos pensa que uma das dificuldades das escolas historiográficas em estudar a História da África reside exatamente nessa questão: “O Problema, aqui, é a que as categorias de análises históricas são, normalmente, trazidas da Europa e, conseqüentemente, os historiadores buscam na África uma constelação familiar de reis, nobres, igrejas e mercadores [...]” (FEIERMAN, 1993, p. 8)

Kosellec, acreditamos, pode nos dar algumas pistas de como pensar o problema. Enquanto o autor discorre longamente sobre a importância de relacionar a História dos conceitos com a História social, ele nos mostra como os conceitos “‘Ordem’, ‘Classe’, ‘Proprietário’, ‘aspecto econômico’, ‘habitante’, ‘latifundiário’, ‘cidadão’ e ‘estado’” são um pressuposto para poder interpretar o conflito entre o grupo de reformadores burocráticos e os *junkers* prussianos. (KOSELLEC, 2015, p. 103)

Portanto, a História dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica das fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político e que analisa com particular empenho expressões fundamentais de conteúdo social ou político. É evidente que uma análise histórica dos respectivos conceitos deve remeter não só à História da língua, mas, também, a dados da História social, pois toda semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão linguística. (KOSSELLEC, 2015, p. 103)

A História dos conceitos como método apresentado por Kosellec nos ajuda a pensar a importância de olhar o ensino de História da África a partir de uma lógica endógena, como os pioneiros historiadores da Pirâmide Invertida o fizeram, mas levando em consideração suas complexidades, inclusive, quando pensarmos e falarmos no reino do daomé. Ou, como nos colocou Reis sobre o pensamento de Kosellec:

A reflexão sobre o tempo histórico é feita por meio dos conceitos que analisam e interpretam as ações e intenções de sujeitos coletivos e singulares. [...] Ele se torna intrínseco à experiência vivida das sociedades particulares, isto é, sua relação particular ao seu passado e ao seu futuro antecipado. Assim, não se pode falar de um tempo histórico único, mas de tempos históricos plurais, como são plurais as sociedades. Pode-se falar de tempos históricos heterogêneos, com mudanças e direções não lineares. As sociedades se relacionam diferentemente, em cada época, com seu próprio passado e seu futuro. Isto é: uma sociedade pode mudar de perspectiva em relação a si mesma, pode resgatar passados esquecidos, esquecer passados sempre presentes, abandonar projetos, propor outras esperas. (REIS, 2012, p. 53)

Como diz Slenes (2010), citando dois importantes africanistas – Vasina e Feierman –, ao estudar África, buscando entender a África por ela mesma, pode-se abalar a compreensão que temos da História como um todo e abalar, inclusive, as concepções do fazer historiográfico.

Feierman dá vários exemplos desse desafio, a começar pela desconstrução da “teoria hamítica”, que atribuía aos povos hamitas do oriente médio qualquer inovação tecnológica na África subsaariana que não tivesse sua origem na Europa. Ele também chama a atenção (como muitos outros já haviam feito) para a

extraordinária inovação de fontes e métodos obtida pela historiografia africanista, profundamente interdisciplinar desde seu nascimento, como especialidade acadêmica, nas décadas de 1950 e 1960 (VANSINA, 1994). **Particularmente impactantes, a meu ver, são os estudos da “tradição oral” e, mais ainda, os de “arqueologia linguística”.** Esses últimos procuram reconstruir a história social e cultural a partir da evolução de vocabulários, especialmente na área linguística bantu da África Central e Meridional entre 5.000 a. C. e o presente. As pesquisas nas duas áreas demoliram o mito da impossibilidade de se fazer uma História do continente profunda no tempo e de grande densidade. Finalmente, Feierman destaca os resultados impressionantes que decorreram da decisão – tomada pela maioria dos africanistas europeus e norte-americanos, mas especialmente pelos historiadores africanos – de concentrar seus esforços na análise do “protagonismo consequente” (*agency*) das pessoas comuns, algo absolutamente negado pelo paradigma anterior. (SLENES, 2010, p. 4) (grifo nosso)

Esse debate, no Brasil, ainda está restrito a um pequeno círculo de estudiosos. Significativamente, esses autores citados por Slenes são pouco ou nada traduzidos para o português. Esse relativo distanciamento do Brasil nesses debates sobre a África nos faz, muitas vezes, tomar conceitos emprestados da História europeia para ensinar História da África. Ao fazê-lo, temos que ter claro que usamos esses conceitos de forma equivocada e, para usá-los, temos que, de alguma forma, transgredi-los, evitando, por um lado, o essencialismo da História africana e, por outro, transformar a História ocidental/europeia em um modelo de desenvolvimento para outras civilizações, com dinâmicas próprias. Esses são cuidados para, assim, contemplar os desafios colocados pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio

de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*)

Ou seja, como colocam as Diretrizes Curriculares supracitadas, há as repercussões políticas e pedagógicas, todavia, o mesmo documento não toca, nessas discussões sobre a temporalidade, em conceitos e novas metodologias, pois o ensino de História da África exige, inevitavelmente, uma nova epistemologia e, como veremos no relato dos professores, trata-se de um dos grandes obstáculos para o pensar da História da África na lógica de um pensamento, como diz Boaventura dos Santos, pós-abissal⁴⁷.

Neste sentido, uma História que é, como tentamos demonstrar até aqui, deveras complexa e, concordando tanto com o trecho citado das diretrizes como com Boaventura dos Santos e levando em consideração que, no caso do Brasil, a História da África recentemente atingiu a puberdade, devemos pousar o olhar sobre como os professores de História construíram estratégias para ensinar esses conteúdos, claro, referindo-nos aos professores que aceitaram essa tarefa política de serem “agentes” da Lei 10.639/2003. Isto pode nos ser um tanto quanto elucidativo para pensar, após 15 anos de aprovação da Lei, qual é a percepção que esses professores e essas professoras têm sobre a importância de como e por que ensinar essa(s) História(s).

3.3. Os professores e suas práticas, um caleidoscópio de experiências

Algumas perguntas a serem feitas nesta parte do trabalho é como e se os professores entrevistados relacionam o que dizem de suas práticas com a discussão acadêmica que fizeram no seu período de graduação ou cursos afins, que tenham procurado para se formar sobre a temática das relações étnico-raciais pautadas pela Lei 10.639; qual o conhecimento que esses professores têm da própria Lei e seus desdobramentos; e, claro, de que maneira sua história de vida e sua subjetividade aparecem no que diz a respeito à sua prática.

⁴⁷ O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Em outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir. (SANTOS, 2009, p. 44)

Orientamo-nos pela preocupação que Tardif nos aponta ao pensar a profissionalização docente:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ele ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. (TARDIF, 2014, p. 240)

Sabemos da distância que há em relação aos saberes da prática e de certos conhecimentos universitários. Esses saberes, na melhor das hipóteses, são filtrados e diluídos em razão das necessidades do trabalho. Nesse sentido, há outra pergunta que aqui fazemos sobre quais são os saberes criados pelos professores a partir da reflexão sobre a necessidade de “aplicar a Lei 10.639”.

A primeira consideração a se fazer é que, quando perguntamos aos professores da importância da Lei, há três elementos comuns que aparecem nas entrevistas. Primeiro, e o que aparece com mais força nas falas de Caetana, Luiza e Amanda, é, por exemplo, o fato de que a Lei obriga a trabalhar com as questões étnico-raciais. Nas falas das professoras:

ela é uma abertura mesmo para que as pessoas se sintam infelizmente obrigados, né!? (Caetana)

Com certeza é bem importante porque... é um momento que... a Lei obriga todo mundo a falar minimamente sobre História da África e dos negros no Brasil porque antigamente, quando eu era aluna, eu não ouvia falar nada assim. (Luiza)

hoje em dia, essa Lei, ela meio que... para mim, né, fala que... aí ela diz que o problema existe mesmo que alguns não, não queiram, né, não queiram trabalhar com essas questões, significa que... sabe... sabe que tem, que tem mesmo... é a minha visão (Amanda)

Outro elemento que nos aparece é a importância da formação e da confecção de materiais. Não é à toa que a professora que dá mais destaque para a importância da formação seja Caetana, por sua trajetória. É a professora que o tempo inteiro frisa sobre a importância do estudo. Ela nos diz que um dos pontos positivos foram as proposições de cursos

e matérias, dando ênfase, inclusive, para a Tradução da História Geral da África, bem como a professora Luzia, que também nos traz essa questão ao dizer: “e a Lei foi importante também para essa produção de material, produção de livro, produção de vídeo, para essa produção que mostre a imagem do negro de forma positiva, porque a gente cansa de ver na televisão só como bandido só como pessoas fora da lei.”

É impossível não ligar as preocupações de Luzia de mostrar uma África mais positivada aos elementos de sua história de vida. A professora, que sofre racismo exatamente por se ligar à cultura contra hegemônica do Hip-Hop, é a professora que com mais ênfase discute essa preocupação, a que teve problemas com a violência policial e a que percebe a importância da Lei em fazer em combater a estereotipação da população afrodescendente feita na grande mídia.

O terceiro elemento se refere à Lei como salvaguarda jurídica, no sentido de possibilitar trabalhar os temas ligados às relações étnico-raciais sob o amparo da Lei, em especial no que tange aos temas que vão tratar das religiões de matrizes africanas, o que fica bem expresso nesse trecho da fala do professor Luiz:

eu nunca tive problema, mas já ouvi relatos de gente que foi tratar religião, questão religião de matriz africana na escola e teve o mesmo tipo de reclamação. Pai que vai lá e fala: ‘religião do meu filho você não se mete’ e, aí, você tem uma Lei que fala assim: “olha, meu querido, goste ou não, eu estou cumprindo uma exigência legal aqui’... Sabe, é uma coisa que te dá respaldo, né!?”

Há outro ponto que é comum a quase todos os entrevistados, que é a resistência de seus pares ao trabalhar com ensino de História da África e dos afrodescendentes. Os docentes avaliam que há dois problemas que se entrecruzam, sendo um deles a falta de formação dos professores em torno do tema, ainda que não coloquem esse problema como primeiro plano.

A falta ou a precária formação inicial é secundarizada, pois quase todos avaliam, com exceção de Luzia, que tiveram uma formação inicial sobre História da África um tanto quanto débil ou insuficiente. No caso de Caetana e Amanda, nem tiveram, mesmo assim trabalham o tema. O que aparece como primeiro plano nas entrevistas para a razão de

professores não trabalharem a temática é a resistência dos próprios professores⁴⁸. É o que nos coloca Luiz:

Então, alguns temas não acontecem porque eles implodem o grupo, é isso que eu sinto nas escolas por onde eu passei, vou colocar como exemplo a temática racial, no primeiro ano nessa escola que eu estou hoje, a diretoria de ensino mandou um questionário sobre a temática étnico-racial na escola, sobre a Lei 10.639 e a 11.645 mandou um questionário, aí, eu lembro que a primeira pergunta era assim: vocês já discutiram as relações raciais nos momentos de formação? Essa era a primeira pergunta, e, cara, por um acaso do destino mesmo era meu primeiro ano nessa escola, a coordenadora tinha alguma coisa pra resolver nesse dia e ela pegou esse questionário e entregou pra mim e disse: “olha, Luiz, você vai conversando com os professores aí e vai anotando as respostas, que eu preciso fazer não sei o quê”, e entregou esse papel pra mim. E, aí, a primeira pergunta aí é essa, daí, os professores se entreolharam e uma professora falou assim: “já, já... lembra daquela vez que a gente trabalhou a música do Bob Marley e tal, e aí você vê que tal, que a galera sabe que tal, vai ter alguma intervenção da diretoria de ensino em cima desse questionário e, então, eles querem responder o que a diretoria de ensino gostaria de ouvir”. Daí, pela conversa eu percebia que não tinha rolado a discussão assim, entendeu? Daí, eu peguei e falei assim: “gente, então não teve discussão [...], aí eu lembro que eu fiz uma intervenção: “não, vocês estão confundindo aí igualdade com equidade, tipo você tratar pessoas diferentes da mesma forma não necessariamente você está dando, tá garantindo o direito de todos...” E a conversa foi até que uma hora chegou: “não, tudo bem, aí tem de tudo, tem gente falando que, no Brasil, não existe racismo, tinha uma professora loira do olho azul falando: “mas, eu não sou racista... meus filhos não são racistas, não tivemos essa criação e não sei o quê, eles não tiveram essa criação”... E a conversa foi girando em volta desse senso comum até uma hora que alguém vira e fala assim: “daí a exigir cotas raciais...” Porque eu fui argumentando algumas coisas, né, daí: “ah, tudo bem, mas, daí, exigir cotas raciais... já é demais”. Aí, eu falei: eu sou a favor das cotas raciais.” Meu, acabou a

⁴⁸ A avaliação dos outros docentes feita pelos professores entrevistados está um tanto quanto orientada pela perspectiva que aponta Novoa: “As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para refletirem sobre o seu trabalho. As sessões de formação são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos. [...] A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura coletiva das melhores formas de agir”. (NOVOA, 2009, p. 72)

reunião, teve gente que já começou a pegar a mochila, professor, uma professora já se exaltou e nunca mais se tocou no assunto.

A citação traz três dimensões um tanto quanto reveladoras para pensar as dificuldades. O primeiro é ausência de proposições sobre essa discussão por parte do corpo diretivo e institucional; o segundo é tratar o tema como mais um componente curricular incorrendo o risco de qualquer tema que se vincule à cultura negra, em geral de forma caricatural, ser concebido pelos professores como abordagem suficiente sobre a temática das relações étnico-raciais: “*Trabalhamos Bob Marley*”. O terceiro diz respeito, talvez, à maior das barreiras e àquela que a maioria dos professores entrevistados julga ser a maior dificuldade para o trabalho com o ensino de História da África, isto é, o mito da democracia racial e a ausência da percepção de que o problema do racismo não é individual, mas, sim, um problema estrutural da sociedade, como bem sintetiza a professora Petronilha:

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares, assim como a estabelecida no art. 26 da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à História das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. (SILVA, 2007, p. 550)

Os docentes entrevistados claramente estão na contramão do que aponta a professora Petronilha, pois esses professores se mostram, na entrevista, preocupados com esse ensino, como organizaram e construíram sua atuação em torno do Ensino de História da África dos Afrodescendentes.

3.3.1. Professor Luiz nos conta sobre suas práticas

O Professor Luiz, como demosramos no segundo capítulo, tem uma boa relação na escola que está, mas, ao mesmo tempo, tem um olhar bastante crítico para os que não trabalham e sequer discutem os temas das relações étnico-raciais.

O professor, falando do curso de África que teve na USP, nos diz que o curso, apesar de ter sido um tanto quanto superficial, pela baixa carga horária, elenca dois elementos que foram importantes: primeiro, o conceito de diáspora e de como ela cria uma identidade transnacional.

Rui: tem algum tema que você considerou, assim, pra sua prática como professor, tem algum tema que foi importante pra você dentro do curso de História da África?

Luiz: Um tema num... Ah, não sei acho que tem muito dessa questão da literatura infantil que abordam essas questões e é uma coisa que eu tive meu primeiro contato lá e hoje eu tenho uma coleçãozinha que eu trabalho, que eu uso na escola. [...] primeira vez que eu ouvi falar no conceito de diáspora, então, que é um tema também que eu procuro, sei lá, que meus alunos tenham ciência, né...de que a gente tenha.. Cria uma identidade que seja, transnacional, não só com o continente africano, mas com as práticas da população negra aí na diáspora, né!? Eu acho que essas duas questões, assim, têm que, eu tive contato nessa disciplina, e que hoje fazem parte do meu trabalho como professor.

Luiz demonstra entusiasmo com as descobertas conceituais acerca do ensino de História da África e, por mais que a universidade tenha cumprido um importante papel nos dois temas que ele elenca, as estratégias criadas por ele para, de alguma maneira, introduzir a perspectiva da diáspora nos remete ao conceito do Tardif sobre os *saberes situacionais* sobre o papel do professor:

Pois além do conhecimento técnico, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema, como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2000, p.7).

O professor, durante a entrevista, vai se remeter a uma série dessas estratégias. Sendo um professor que trabalhou também com o fundamental I, ele nos diz do trabalho com livros infantis, como o *Falando Bantu*, da autora Neida D. Gaspar, que traz cerca de dez poemas que demonstram várias palavras que usamos no cotidiano, vocabulário este

presente em nosso idioma exatamente por conta da diáspora dos milhares de africanos que foram trazidos para o Brasil contra sua vontade.

[...] que é um livro que ele conta a historinha ali toda em português, mas ele tá ali, mostra que no português a gente usa várias palavras bantu, de origem bantu, né... sei lá, moleque, mochila... e aí os caras ficam: “peraí... como assim e tal”, e você fala: “é, meu! 5 milhões de africanos vieram para cá, cara, eles trouxeram com eles um monte de coisas!”

O professor não diz desconhecer as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*, todavia, sua prática coaduna com a discussão que está posta no documento, no sentido da valorização da cultura africana no Brasil.

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura a outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (Brasil, 1998, p. 126).

O risco aqui é buscarmos achar uma cultura africana pura ou, ainda que particularizada, como no caso da bantu, perdendo de vista a lógica da diáspora que nos aponta uma série de teóricos, como, por exemplo, os antropólogos Mintz e Price. Em seu livro *O nascimento da cultura afro-americana* (2003), eles nos dizem que o processo de hibridização dessa cultura já havia se iniciado dentro dos navios negreiros. Segundo os autores, pensar em uma cultura africana e europeia pode nos fazer cair em enganosa simplicidade, fazendo com que o pesquisador e, aqui, no caso, o professor, tome dois tipos de caminhos: pensar que uma determinada colônia teve apenas uma única contribuição cultural da África Ocidental ou propor que um único grupo de africanos colonizou determinada colônia na América.

Nesse sentido, os dois antropólogos propõem um outro caminho para o modelo do encontro. Eles sugerem que, durante a travessia do Atlântico, esses homens e mulheres

escravizados, que partilhavam um sofrimento em comum, “mesclaram” formas de organização sociais, religiosidades até mesmo, criando, inclusive, laços familiares tão fortes que, em alguns casos, os que realizaram a travessia juntos eram impedidos de estabelecerem relações sexuais. Contudo, os autores nos alertam que não é possível pensar que foi automática essa união dentro dos navios negreiros:

Considerando-se o contexto social das primeiras colônias do novo mundo, os encontros de africanos de vinte ou mais sociedades diferentes uns com os outros e com seus dominadores europeus não podem ser interpretados em termo de dois (ou até muitos) “corpos” (diferentes) de crenças, valores, cada um deles coerente, funcional e intacto. Africanos que chegaram ao Novo Mundo não compuseram grupos logo de saída. Na verdade, na maioria dos casos, talvez fosse até mais exato vê-los como multidões, aliás, multidões muito heterogêneas. Sem diminuir a importância provável de um núcleo de valores comuns e da ocorrência de situações em que alguns escravos de origem comum podem, efetivamente, haver-se agregado, a verdade é que estas não foram, a princípio, comunidades de pessoas, e só puderam transformar-se em comunidades através de processos de mudança cultural. (PRICE; MINTIZ, p. 37)

A visão de Price e Mintz foi pioneira, à medida que o livro, de 1972, serviu de alerta para muitos historiadores que buscavam a África no Brasil e até mesmo para o movimento negro que, como vimos no primeiro capítulo, buscou por diversas vezes uma herança essencialista da África. As visões dos autores ecoaram ainda em outros teóricos chamados pós-coloniais, como Paul Gilroy:

Sob a chave da diáspora, nós poderemos então ver não a raça, e sim formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem (GILROY, 2001, p.25).

Além da preocupação com a diáspora, uma das questões que o saber docente não pode tomar como uma forma de transmissão didática é a forma inventiva de se buscar, de alguma maneira, lidar com as questões que lhe aparecem, tais como ter na mesma sala

estudantes letrados e outros não, como demonstra Luiz, quando lhe pergunto que tipo de material ele costuma usar com os estudantes:

[...] principalmente imagem assim, é uma coisa que... a imagem é uma coisa que não precisa, supõem assim, uma alfabetização... né!? Você lida com alunos de diversos níveis numa sala de aula, você tem desde alunos que ainda não se alfabetizou ou se alfabetizou, mas muito precariamente, e até alunos que são leitores, pegam livros na biblioteca. Então, eu gosto muito trabalhar com imagem e com interpretação de imagem e é um material que eu sempre faço uso, né... Agora, na chave das relações étnico-raciais, eu trabalho muito com música, assim, porque eu tenho conhecimento, assim, é.. Não o conhecimento de estudo da música, mas eu escuto muito RAP que traz umas questões, tem a coisa da capoeira que eu também trago, coisas **que estão ligadas com a minha experiência e que eu tenho um certo domínio**, e que eu sei que vai sensibilizar eles, a molecada. (grifo nosso)

Nessa passagem, temos, basicamente, uma síntese dos saberes plurais que nos coloca Tardif. O professor aciona seus saberes pessoais, que ele mesmo coloca, como a capoeira, no qual ele tem domínio, as imagens, para acessar os alunos com dificuldades de leitura e o RAP como uma entrada nas relações étnico-raciais⁴⁹. Parafraseando a professora Flavia Heloisa Caimi,⁵⁰ para ensinar João, temos que entender de História, do João, da Escola do João e entender de si mesmo. Entender a escola de João para saber quais são ou não as atividades possíveis de realizar, entender de si, pois o ato de ensinar é um ato de interação humana e, como nos diz Tardif:

O professor dispõe, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história da vida, é ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se insere. (TARDIF, 2002, p. 264)

⁴⁹ Veremos mais para frente como o RAP se desdobrará em uma das atividades mais significativas, segundo ele, que desenvolveu com os alunos.

⁵⁰ A citação original: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (CAIMI, 2009, p. 71).

O professor, além disso, precisa de amplo repertório para dar conta de um programa de ano, orientado por vários objetivos ligados à motivação dos alunos, como o que ele julga importante ou não ensinar, objetivos coletivos atrelados ao projeto da escola e do currículo. Para tal, o professor atua como um artesão, como nos diz Tardif, acessando pragmaticamente sua caixa de ferramentas, à medida que for necessário. Contudo, acrescenta-se que cada professor tem um conteúdo próprio em sua “caixa de ferramentas” diferente do conteúdo da dos demais, podendo coincidir em uma ferramenta ou outra, mas, em geral, continuamente e de modo artesanal elas são elaboradas, o que as torna únicas em relação a cada professor. O professor Luiz sempre traz em suas ferramentas o RAP, as imagens, os jogos, entre outras, como fica nítido na seguinte passagem:

Fora isso, tem uma coisa que sempre entra, que é o jogo da mancala, não sei se você já viu. O jogo da mancala é um jogo de tabuleiro de origem africana. Na verdade, mancala acho que é o nome que deram aqui no Brasil, na África tem outros nomes e ele tem um monte de regras; eu gosto de trabalhar porque o jogo, ele, é legal também, né, assim, né... Igual quando eu dou aula de Idade Média, eu sempre levo o xadrez, a torre, o cavalo, a gente fala: “pô, aqui na América não tinha cavalo no jogo de xadrez, o cavalo, lá na origem, acho que era ‘xatrângeo’ o nome, não era cavalo, era elefante, então, a gente fala: ‘olha, esse jogo aqui, ele fala de uma sociedade...’” Aí, você traz uma mancala, ela é um jogo de... Ela simula como se fosse uma sociedade agrícola coletora, você joga com as sementes aí... É um jogo de estratégias matemáticas, assim como xadrez, e aí você... E ela tem essa coisa de simular um, como eu posso dizer? Uma sociedade agrícola coletora, sabe? A partir daí, você fala: “na Idade Média, a Europa estava assim e esse jogo aqui, a origem dele é uma origem africana, ali da África Subsaariana e tal, e como que estavam as sociedades ali naquele momento?” Daí, você... Eu sempre uso a mancala como um link assim. E, aí, trabalho muito com imagem na questão das relações, assim, mais voltadas pra uma coisa mais contemporânea mesmo, eu uso uma música, o RAP, muito [...].

Percebe-se no professor um esforço muito grande no engajamento dos estudantes. Ao pensar suas práticas, há uma marca dos professores que o marcaram no ensino básico. Ele diz ser constante esse esforço. A atividade que ele fica mais tempo narrando foi um

desfile da beleza negra, que surge a partir de uma atividade com a música *A coisa tá preta*⁵¹, do *rapper* paulistano Rincon Sapiência.

Então a gente trabalhou lá o ‘A coisa tá preta’ e é bem legal porque, no final, ele grava aquele clipe e, no final, o clipe tem uma visão panorâmica da cidade, ali, a partir da Cohab 2, acho que é da Cohab 2, tem uma visão ali da Cohab 2, aí, pausou, e “pá”: que cidade é essa? Daí, a gente vinha trabalhando várias coisas e os alunos: “é Luanda, é África, é não sei o que né...” Aí, você fala: “Não, isso é São Paulo.” “Quê?! São Paulo? Como ‘São Paulo’?” “São Paulo, pô, a cidade que a gente mora, onde tem aí a maior concentração negra, se for pensar em termos absolutos, maior número de pessoas negras do país tá aqui, porque aqui também está o maior número de pessoas das diversas composições étnicas, mas se você né...” Aí eles: “pô, São Paulo!” Daí, fomos olhando as roupas, os cabelos... Tem uma cena que a menina mostra assim, ela tem uns desenhos no cabelo também, que os moleques adoram fazer aqueles risquinhos e tal, e eles: “Nossa!” e tal... Aí, a gente trabalhou toda uma questão de imagem a partir daquilo e, de lá pra cá, você já vê meninas, as meninas de cabelo solto.

O Professor nos conta que, na proposta, apenas os estudantes que se identificassem como negros desfilariam e que aqueles que não se identificavam como afrodescendentes compreenderam e trabalharam ajudando na organização do desfile. A escolha de apenas os estudantes negros participarem evidencia a proposta de valorizar a beleza negra.

Ah, teve um fato extremamente descolonizante da minha mente nesse processo também, porque um menino levou, não sei se você já viu, uma buchinha, uma espécie de uma esponja que ela tem uns furinhos e aí eles passam, quem tem o cabelo crespo passa no cabelo e ele vai ficando cheio de pontinhas... Você já viu isso? [Não, eu nunca vi; Rui] Tipo, mano, eu sempre via com aquela esponja e eu não tinha a menor ideia do pra quê servia, e aí, a gente discutindo coisa do cabelo e das roupas a partir do vídeo e toda essa coisa da coleção avuá lá do Emicida e tal. E aí, o moleque: “não, ‘pá’, o cabelo dos meninos dá pra fazer isso...” E a gente: “caramba, olha isso, mano!” Tipo, todo mundo olhava ele com

⁵¹ A música tem como tom principal a crítica à desvalorização da estética negra e a valorização da beleza negra, como fica nítido no seguinte trecho: “Ei, pela minha raça não tem amor / Lava a boca pra falar da minha cor / Se eles quiser provar do sabor / Peça benção pra bater no tambor / Nunca age, nunca fala / Que a melanina vira bengala / Só porque fugimos da senzala / Querem dizer que nóiz é mó mala / Abre alas, tamo passando / Polícia no pé, tão embaçando / Orgulho preto, manas e manos / Garfo no crespo, tamo se armando / De turbante ou bombeta / Vamo jogar, ganhar de lambreta / Problema deles, não se intrometa / Óia a coisa tá ficando preta”.

isso aí e ninguém entendia pra que ele usava, né... E aí, a gente comprou umas esponjas dessas com outros moleques, aí virou a maior onda na escola, os moleques com o cabelo assim, as meninas já com os cabelos soltos... Nessa perspectiva, o trabalho assim, com cultura africana, cultura dos povos africanos e dos afrodescendentes no Brasil, também é uma coisa que rende pra mim, rende muitos frutos, assim, sei lá... Ano passado eu me emocionei várias vezes com esse projeto, mas ele é um projeto que, assim, na minha escola ele... Ele ainda não é estrutural como a gente sabe que deveria ser, ele é uma coisa mais localizada de alguns professores, sofre várias resistências, e, aí, também, não se adequa muito às exigências das provas externas e essas coisas todas.

A perspectiva de trabalhar a identidade negra através da cultura e da beleza é algo que aparece não apenas em Luiz, o que, em certa medida, podemos aferir que seja um dos resultados da Lei e que, talvez, assinale para uma mudança de perspectiva na qual a estética negra sempre tenha sido desvalorizada dentro da escola, como demonstra a professora Nilma Gomes, em uma pesquisa com pessoas afrodescendentes dos 21 aos 60 anos em relação ao negro e à cultura estética e corporal. A esse respeito, ela nos diz:

O cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade. Porém, existem outros espaços em que o cabelo é visto numa perspectiva de revalorização. São eles: os contextos ‘familiares em que se preserva memória ancestral africana, alguns espaços da militância política, os salões étnicos, entre outros. (GOMES, 2007, p. 173)

Um elemento que merece destaque, quando o professor coloca que houve um fato que descolonizou a mente dele, para além de problematizar como ele está usando o conceito, é a expressão de que nesse desfile houve um protagonismo dos estudantes. Quando os discentes trazem uma forma de penteado pelas “buchinhas” que ele não conhecia, o professor a acolhe. Há uma preocupação do docente em não tratar a questão estética de forma caricatural, até passando uma certa folclorização, prática muito comum na cultura escolar quando se trata das culturas e identidades subalternizadas, ainda mais em datas comemorativas, como o dia do índio. Essa preocupação rendeu para o professor alguns enfrentamentos com os outros colegas. Como ele mesmo nos diz, quando outros professores do período da tarde quiserem participar, ele tentou uma reunião, mas, segundo o professor:

são professores diferentes, e aí, a gente quis fazer uma reunião para estabelecer que, assim, uma coisa em comum né... E aí, foi briga, porque eles estavam pensando em uma outra ótica né... Mas, assim, no viés da democracia racial, Brasil e todos os seus componentes étnicos, então, dali surgiram muitas questões pra que, assim, que eu sei responder superficialmente mas que eu senti necessidade de aprofundar e que eu queira aprofundar com a equipe escolar.

Quando perguntamos quais são esses temas, o que aparece, centralmente, é sobre como tratar as efemérides:

Por que 13/20 de novembro e não 13 de maio? Por que que não é legal fantasiar as pessoas de negros? Então, a gente teve uma professora que, assim, é aquilo que te falei, você tem uma miríade... Tem professor que fala: “mano, o Brasil não é racista”. Tem professor que faltou no 20 de novembro na escola, sabe? Que mané consciência negra, sabe [...], que mané consciência! Teve professor que faltou, professor que foi mas não fez nada, professor que foi e foi bem-intencionado... Teve uma professora que queria comprar peruca de cabelo crespo pros alunos, eu tenho um acúmulo aí de leitura, de conhecimento, de vivência que faz eu enxergar que isso não é legal. Remeteria até um *black face*, dependendo da forma como é colocado. Então, assim... Ah, a gente teve um boicote! Eu lembro, assim, foi um grupo bem restrito de professores que bancou a festa toda, assim, porque foi uma festa, que era uma questão também que já era uma coisa pra você pensar “Deveria ser uma festa?”. Eu quis manter o 20 de novembro e foi já uma briga, mas porque eu acho que é uma forma de você ir lutando ali naquele espaço, a 10.639, ela determina que o 20 de novembro faça parte do currículo escolar. Beleza, o ano inteiro a gente finge que essas questões não existem, assim, como escola, como instituição escola, tem eu que trabalha alguma coisinha, outro professor que trabalha alguma coisa, mas como escola a gente finge que essa questão não existe. Mas o 20 de novembro a gente vai manter, até pra incomodar mesmo essa coisa de fingir que não existe, sabe?

A fala do professor expressa a forma sobre a qual a cultura escolar muitas vezes aparenta-se conservadora, o que reforça a distância com o que determina a Lei e como essas determinações adquirem uma dinâmica própria no ambiente escolar. Essa distância é

fruto das expectativas dos professores, de suas experiências em comemorar as efemérides. Ora, se no Dia do Índio os professores fantasiam os alunos de indígena, o esperado é que no dia da consciência negra eles reproduzam a prática, por isso a ideia da professora de comprar as perucas de cabelo no estilo afro. Escola é um espaço da rotina, do conservadorismo das práticas.

A concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. (CHERVEL, 1990, p. 182)

Nesse sentido, um dos riscos da Lei em ter instituído 20 de novembro como uma efeméride é transformar a data em uma razão para festa permeada por estereótipos. O relato do professor Luiz mostra como, muitas vezes, ele se sente sozinho ao tentar buscar um outro *modus operandi* que vá contra essa lógica. Que pese o fato que o professor teve contato com esses debates na universidade e o pouco tempo em que está na escola o faz olhar com muita criticidade para os professores mais velhos; além de como a relação com a capoeira e o RAP faz com tenha outra representação de como tratar as relações étnico-raciais; ainda que, mesmo no professor Luiz, a cultura escolar apareça de forma imanente ao organizar o desfile e a festa.

Quando nos perguntamos sobre como ele percebe em seus alunos algum resultado dessas discussões, o professor revela certa ambiguidade, ao contar como lida com os alunos de religião de matrizes africanas:

[...] então, você começa a trabalhar essa questão/temática e, aí, você mostra que conhece um pouquinho da mitologia dos Orixás, você conta um pouco de Oxum, não sei o quê, mais cedo ou mais tarde essas pessoas começam a parecer aí de guia ou vira e fala: “ah, eu sou do candomblé!”. Tenho o caso de uma aluna, Luzia, que eu achei que foi, sabe, eu percebia que... Eu tinha sacado, eu percebia que ela escondia, né, e aí ela veio me trazer bala de Cosme e Damião, sabe? “Professor, o senhor quer uma bala de Cosme?” “Eu quero a bala de Cosme.” e tal... E aí, e aí, depois ela se colocou como umbandista, aí, a partir daquele

momento, a questão relaciona com isso, eu falava: “A Luzia pode explicar melhor.”, aí, ela tentava explicar o que são as entidades, o que é o Preto Velho, o que é não sei o quê... Você vai gerando primeiro um empoderamento da pessoa, dela com uma religião que é vista de forma negativa por boa parte das pessoas ainda mais quando você está na periferia, com uma força muito grande das igrejas evangélicas, então, você gera o empoderamento das pessoas [...]. Nessa ótica, eu ainda tenho, ainda tenho uma barreira que eu queria alcançar, que era poder ver um aluno se tornar um militante?

É digno de nota que o professor Luiz, no início da entrevista, ao falar da sua escolha como professor, como já dissemos, é o que se demonstra mais pragmático com a escolha da carreira, mas, quando narra sua atuação, é o único que se dá a uma das tarefas mais audazes, que é a de fazer com que o ensino de História da África vá para além da construção de uma identidade positiva da população afrodescendente e, também, leve seus alunos à militância. O que reforça a necessidade de, ao pesquisarmos o Ensino de História da África, levarmos em consideração a história de vida do professor, a cultura escolar e quais as representações e desejos do professor.

3.3.2. Amanda nos conta da sua prática

Amanda foi a professora que nos disse que se tornou docente como uma forma de ter voz para discutir identidade, como demonstramos no segundo capítulo. Assim, não é à toa que, quando é questionada sobre qual o conteúdo programático que mais gosta de trabalhar, ela coloca a identidade como protagonista da elaboração de suas aulas:

Sempre quando eu posso entrar em identidade... E aí eu, eu, assim... Eu trabalho com o currículo tradicional... Mas eu sempre penso nessa, nessa nossa história, né, dos afrodescendentes como algo para questionar isso, né, então, vira um conteúdo que é mais não programático, sabe? Eu estou aprendendo muito, estou aprendendo muito, é difícil, para mim, fazer um (viés) de ensino porque no final eu sei que as coisas mudam muito, mas, se eu não tiver um plano de ensino, também não vira, né... E aí, eu acho que é a maneira que eu mais consigo chegar nos alunos para falar de várias outras exclusões, né, e falar também que ele pode crescer, sabe, é tocar em identidade... E aí, assim, cada fase, cada fase vai ser

uma forma diferente né... É com o pessoal do... Por exemplo, eu estou com o 6º ano agora e, aí, estou buscando um caminho, talvez o caminho que eu vá é falar de tratamento, falar de linguagem, então, diante de várias coisas que eu sei que eles precisam ter e que eu tenho que contribuir, que é a oralidade, a escrita... A escrita pega muito, né, então eu vou entrar nessas questões de racismo através do linguajar deles, se modificando ao longo sabe? **Eu tenho dificuldade de incluir esse tema como uma parte do planejamento, porque eu não acho que ele deve ficar estagnado em 1 mês em uma parte, ele tem que estar entrelaçando todo o plano de ensino... É lógico, vai ter umas coisas na História que vão favorecer, né, com algumas séries eu... Tem formas de eu tratar a resistência, né, os quilombos (os rebeliões), né... Mas, aí, tem outros, outros conteúdos que... Eu acho que não é simplesmente incluir, né... Porque tem um currículo e na hora que eles forem fazer uma prova, eles vão precisar desses outros conteúdos também, então essas, eh, a identidade do negro, do preto, ela... É um assunto que eu trato e que acaba costurando todos os outros, eu acho que é mais isso.**

A professora Amanda traz uma questão sobre a aplicação da Lei, que é um tanto quanto interessante para refletirmos o ensino das relações étnico-raciais: quando esse conteúdo deve ser ministrado pelo professor? Entra como forma de conteúdo no livro didático, a título de exemplo, após a Revolução Francesa, quando abordamos a Revolução do Haiti ou, antes de falarmos sobre a Idade Média, devemos falar sobre a civilização Swahil? Ou, será que, aos moldes do antigo PCN, devem-se pensar as relações étnico-raciais como um tema transversal, que é o que a docente parece fazer, mas não sem alguma crise? Como ela mesma nos coloca, existem o currículo oficial e um conteúdo, dos quais ela demonstra não se sentir confortável em abrir mão, pois são o que se cobram em vestibulinhos e em outras instâncias para além da sala de aula.

Quando a professora diz que há temas que favorecem essa discussão, não é mero acaso que sejam temas ligados à História do Brasil, pois é tônica e até mesmo uma orientação das diretrizes curriculares pensar o Brasil como um país multicultural desde seu “início”, além de ser também um desejo da docente.

Não há respostas fáceis para esse problema sobre quando entrar com a temática étnico-racial, ou melhor, não há respostas, visto que cada professor, quando fecha a porta da sala, conta com relativa autonomia para estabelecer qual deve ser o caminho para essa

aprendizagem. Ensino e aprendizagem são sempre medidos pelo desejo do professor, as expectativas que tem do que ensinar, qual importância de tratar determinados temas. Lembremo-nos de que, quando se questiona a professora se ela lembra alguma aula de História durante a formação básica, ela responde que os temas tratados não a interessavam, que sofreu racismo e que contou com a omissão dos professores. Amanda nos deixa claro a entrevista inteira que ela não é uma professora que se omite em relação a essas questões, pelo contrário, essas questões orientam sua prática.

Tal aspecto reforça ainda mais a compreensão de que assumir o ensino das relações étnico-raciais é um compromisso, também, político, incluindo a forma como se ensina e se observa, por exemplo, na preocupação de Amanda com o letramento, em tratar da exclusão, em pensar alguns temas que são pertinentes a cada série. Ilustrando, ela nos conta que, nos sextos anos, vai falar de tratamento, ou seja, como os estudantes se relacionam; essa ideia vem da percepção da professora de compreender que nessa fase eles se ofendem muito. Como ela mesmo nos coloca: “que sempre acontece, né, a molecada é cruel uma com a outra, né, sempre se xinga, sempre se ataca e, aí, é uma forma que eu vejo para abordar esse assunto, né, para que eles se repensem.”

Em face de toda essa perspectiva, falamos sobre a última vez que ela trabalhou com essa temática. A professora menciona que abordou o tema na Educação de Jovens e Adultos e, quando, insistentemente, é perguntada sobre como costuma trabalhar História da África, a contradição entre o currículo pré-ativo e o currículo em ação aparece mais uma vez:

Sim, é, eu acho que é interessante, para mim, né, como só é uma pincelada, tratar aí junto, né!? Tenho muito o que aprender ainda, mas eu acho legal nisso desmistificar várias coisas, né, desmistificar... Mas eu não sei até que ponto é válido para o pessoal ficar tanto nos... Sabe? Porque também eu não acho legal para mim falar de, de império e também se centrar nos impérios de uma região, sabe?... Eu acho legal tratar, ficar mais dentro de uma coisa mais ampla (também)... Se eu não consigo dar conta disso, eu prefiro pegar outros temas que dão mais margem para os moleques pensarem o que são, sabe? Acho que é um trabalho mais com... Com temas que deem para ele pegar mais atualidade... O fato de não ter um compromisso assim com um currículo tradicional... Eh... Dá margem para muita coisa, né, e, aí, assim eu monto, eu monto um plano, né, de ensino, mas na

prática eu vivo mudando ele, eu vivo mudando ele e, aí, várias vezes eu me deparo tendo que aprender, sabe? Muita coisa eu tenho que aprender.

Há uma ausência, na entrevista da professora, que pode ser notada e, na fala dela, por diversas vezes, ela comenta “eu tenho que aprender”, o que se difere da fala do professor Luiz, que, de antemão, já traz os temas como diáspora. Os conteúdos programáticos que ela trabalha pouco aparecem na entrevista. Como ela mesma diz, são preteridos para a discussão, que acaba indo sempre no sentido da identidade, para “os moleques pensarem quem são”.

A docente demonstra não se sentir muito segura dentro dos temas relativos à História da África, e, aqui, temos dois riscos. A professora, ela mesma, aponta que tem preferido dar aula de Sociologia à de História, e que o primeiro risco é que, de alguma maneira, a temporalidade se perca em nome das fadadas discussões do tempo presente. E o outro risco, já apontado, é o de sempre olhar para África a partir da História e da cultura afro-brasileiras, o que para nada depõe contra a prática da professora, que precisa lidar com um tempo mais enxuto no E.J.A., com a evasão escolar, com desenvolver a capacidade leitora e de escrita e, ainda, envolver os estudantes nas aulas.

Então, assim, eu sempre falo para eles que a História é também para desenvolver a capacidade leitora e escritora, sabe!? Então, eh, como eu sei que existe esse *déficit* com eles, é sempre pensando nesse, né... Então eu quero que eles falem também, eu quero que eles falem, às vezes eu prefiro não aprofundar muito um tema porque não tem tempo, porque eu prefiro que eles falem, mesmo porque, por exemplo, com aluno da E.J.A. eu não sei qual é a próxima vez que eu vou vê-lo, entendeu? Então, eu prefiro que eles falem das experiências deles.

Todavia, os temas sobre a África, como explicitamos, requerem uma abordagem metodológica e epistemológica que não estamos acostumados e, frente a esses desafios, há uma opção clara da professora em tentar manter os estudantes em sala, fazê-los participar e, a partir daí, ligar as *experiências deles* a abordagens possíveis dentro da temática étnico-racial.

Essa opção pelo tempo presente e a sociologia fica muito clara quando se pergunta para ela quais autores ela costuma usar para preparar aula e, sintomaticamente não aparece

nenhum historiador, mas sociólogos, antropólogos e filósofos, nesse caso, tanto para o E.J.A. quanto para Fundamental II:

Os autores e autoras que trabalham com essas temáticas (identitária), né, é Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro agora, sempre buscando, né, essa... Esse fortalecimento aí na teoria, né, que não é só coisa da minha cabeça, e aí, o processo é de aprendizado sempre, como eu te falei agora... Agora, o desafio é descobrir uns autores da Filosofia africana que me auxiliem nesse, né, nesse diálogo com o pessoal do Ensino Médio, e por que não, com os próprios do Ensino Fundamental, né!? [...] Ultimamente, eu peguei como referência o... Kabengele. Ele tem um livro, aí, eh, *Raça na sala de aula* Não, perdão, é *O negro no Brasil de hoje*, e aí, eu vi um negócio legal ali para trabalhar com o oitavo ano né... (me deu) chão para tratar melhor.

A própria docente se demonstra consciente dessa opção pela sociologia em suas aulas. Quando é perguntada sobre, ao procurar tratar temas como o da identidade, como os alunos reagem, se há aceitação, tensão, ela conta que, em geral, há aceitação, mas recorda-se de um caso no qual houve tensão:

Hm... Já! Na verdade, o que eu me lembro foi de uma... Tensão, assim, sabe!? A gente sente no olhar, né, que o assunto, que o assunto bate na pessoa, mas é como eu te falei... É muito fluido porque ali tem muito preto, muita gente que, às vezes, não se assume como, como preto ou negro, mas sabe que também não é branco... Então, são assuntos que são sempre bem recebidos, sempre, eh, sabe!? Dá abertura, assim, dá, no olhar a gente vê, né, que está dando abertura, eh... Uma vez, eh, na E.J.A., eu, ao tratar dessas questões, eu vi que era importante eu sempre falar naquela turma, sempre saber a respeito, porque tinha uma menina que ela ficava muito incomodada e ela é negra, sabe? Eu sentia um incômodo muito grande... E, aí, eu fiquei mais tempo abordando a resistência... Era uma época que eu tinha planejado falar do fim da escravidão e já pegar a industrialização, pensando no caso de São Paulo, buscando isso com eles né... Sempre trazendo na prefeitura, eu sempre posso trazer as questões da nossa cidade né... E aí, eu vi que rolou um incômodo... Aí eu voltei àquela sala, à discussão daquela sala para falar de coisas mais atuais... Fugi várias vezes de História... Acho que eu já tratei mais de... Mais Sociologia do que História.

Nessa passagem, há alguns aspectos reveladores da prática da professora Amanda que se relacionam com aspectos já comentados por nós no segundo capítulo. A docente se mostra muito mais inclinada às disciplinas de Filosofia e Sociologia – lembremo-nos que Amanda é formada também em Filosofia –, disciplinas estas ministradas por ela na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Talvez, esse desejo de se voltar mais a essas disciplinas esteja para além de sua formação acadêmica, pois tanto Sociologia como Filosofia possibilitam fazer discussões que ela considera mais pertinentes com os alunos. Os temas que ela diz trazer são:

Não sei, sempre na minha aula eu via um incômodo e, aí, eu ficava preocupada se era das coisas que eu estava abordando ali, que, aí, foi uma etapa a E.J.A., são etapas, né, que eu fiquei toda aula trazendo alguma abordagem de questão étnico-racial, ou era cabelo, ou era a mulher negra... Então, foi um negócio que eu trabalhei bastante, eu gostei também porque eram temas que todo mundo participava e dialogava também.

Em determinada passagem, ela diz que teria pensado as aulas por conta da menina, pois, nas palavras da própria professora: “[...] tudo aquilo eu estava falando para aquela menina⁵², porque, uma vez, ela falou, e ela não era de falar muito, e, aí, ela me disse: ‘ah eu não gosto, não gosto, eu não gosto da minha cor’”. Amanda, como já citado, quando estudante, era exatamente mais calada, tímida e, por vezes, constrangida pelo racismo dos colegas. O sentimento de invisibilidade que nos narra, quando eu pergunto sobre como se deu o processo de construção de sua identidade, é muito significativo para pensarmos a postura da professora em relação aos estudantes, em especial, aos estudantes negros. Como ela mesma nos conta:

Ah, desde a infância, né, eu sentia, mas como nunca a gente se denominava como, né, e aí conforme fui crescendo, dentro da escola mesmo... Aí, chegou um ponto que não tinha mais para onde fugir, sabe? Mas não foi um negócio muito tenso, não, às vezes eu sentia alguma coisa assim, que, eh... As meninas veem, né, a forma como as outras são tratadas também, e às vezes surgia essa questão: “Ai,

⁵² Ela aponta que os estudantes não sabiam que era para a menina.

será que ela é mais bem vista assim?”, “Será que a professora tal olha?”, sabe, “Conversa mais com ela porque ela é loira”, sabe? Ficava buscando os motivos assim... eu me sentia assim dentro dessa... Dessa... Desse olhar, meio... Meio confusa.

O peso dessa relação com a escola enquanto Amanda era ainda discente não pode ser subestimado, em relação não apenas com a forma como ela, já docente, lida com os estudantes, mas também a preocupação que tem com o engajamento dos alunos e com a discussão sobre identidade. A professora que ela é carrega a marca indelével do silenciamento, do sentimento de inviabilidade e, claro, do racismo no ambiente escolar. A escola, como nos aponta a professora Petronilha, era/é um espaço no qual as pessoas deveriam aprender a serem brancas.

Voltemos às considerações sobre as tentativas de assimilação, por meio da escola, dos povos submetidos política e ideologicamente aos sistemas dos colonizadores europeus. Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além de cor da pele, destaca Santos (2000), tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder. (SILVA, 2007, p. 485)

É inegável o esforço da professora Amanda em se contrapor a essa lógica expressa na citação acima, todavia, o debate identitário deve nos colocar em sobressalto para alguns riscos. O primeiro risco, mais elementar, é que o professor de alguma maneira tente imputar uma identidade aos estudantes. Mas há outro: o do essencialismo, no qual a identidade, ainda que tomada de forma positiva, possa perder sua historicidade e seu caráter móvel.

Compreendemos os diversos motivos que levam a professora, por vezes, a preterir a História. Todavia, compreendendo a identidade como construção de um processo, a História escolar pode se tornar uma disciplina bastante privilegiada para pensar de que forma as identidades foram se fixando, valendo-se, inclusive, do conceito de hibridismo, como

aponta Tomaz Tadeu, para pensar uma prática curricular e pedagógica que leve em consideração a produção da identidade e da diferença.

O hibridismo, por exemplo, tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentos separados, divididos, segregados. (SILVA, 2014, p. 87)

O autor alerta que se deve levar em conta que esse processo de hibridização se deu de forma assimétrica em relação a identidades que ocupam espaços de poder. As relações que se estabelecem não são pacíficas. Trata-se de olhar que uma identidade, como no caso dos brancos, pouco leva a se preocuparem em discutir com que significa a branquitude, pois seu lugar já está posto no Brasil: “a branquitude como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu”. (SILVA, 2007, p. 491) Essa assimetria, está ligada ao processo de ocupação territorial, de colonização e destruição. Nesse sentido, o ensino de História da África é fundamental para pensarmos a existência de outras sociedades, de outras formas de viver, pensar, até mesmo como historicamente os que estiveram nos espaços de poder construíram uma narrativa de subalternização das demais identidades, como nos aponta Hall:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da História, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com questões sobre quem “nós somos” ou de “onde viemos”, “quem podemos nos tornar”, “como temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” [...] é precisamente porque as identidades são construídas dentro e fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos. (HALL, 2014, p.109)

A professora Amanda assimilou a forma de ensinar as relações étnico-raciais mediada pela experiência docente e de sua história de vida. À medida que se coloca como tarefa, por um lado, trazer os estudantes para participar da aula, por outro lado, com um olhar bastante cuidadoso em relação às questões identitárias, não negligencia os estudantes que, de alguma forma, se esquivam do processo de ensino-aprendizagem, ainda que, por vezes, como ela mesma o diz, acabe caindo na área Sociologia em vez da área da História.

Por fim, respondendo à pergunta feita no início da análise da entrevista da Amanda sobre qual a maneira que o conteúdo do ensino da África e dos afrodescendentes deve entrar no planejamento as aulas, tem-se que, no caso da Amanda, a leitura é que não se trata somente de componentes curriculares obrigatórios, mas algo com maior amplitude que se liga à construção de uma sociedade mais igualitária. A docente nos mostra que os caminhos para ensinar as relações étnico-raciais são muitos e nenhum deles é isento de riscos. Como nos diz Tardif, a vida é longa e a arte é breve.

3.3.3. Professora Caetana fala de sua prática

A professor Caetana é a professora que mais traz referências bibliográficas em sua entrevista, tanto dos historiadores ligados à História da escravidão, como os que são ligados à História da África, além de referência de outros autores das Ciências Sociais que pensam as relações étnico-raciais.

O segundo capítulo, já comentamos, é sobre uma experiência da docente a partir das relações étnico-raciais e, a esse respeito, ela mesma nos diz que hoje faria diferente. Percebemos que a professora é muito crítica ao trabalhar a cultura negra alijada de sua historicidade, coisa que, segundo ela, havia feito através de *O canto das três raças*.

É muito expressivo que Caetana não pare de ressignificar sua prática, sempre experimentando estratégias novas, mas mantendo seu olhar com um tom bastante crítico. Quando questionada sobre seu conhecimento das *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação da Relação Étnico-racial e Para o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana*, ela responde que não o possui e aponta outro material da SECAD, todo anotado e marcado, dizendo que é dali que ela retira os temas de parte de suas aulas.

[...] partir desses, dos parâmetros curriculares nacionais foram fazendo-se muitos projetos de trabalho nesse... Muitos projetos de trabalho nesse, muitas produções de muitas publicações, *sites*... Hoje você vai na Internet, você tem aulas prontas, sabe? Qual o cuidado que você deve ter com uma aula pronta? Na minha opinião, é você pensar se aquela, se você pode pegar aquela aula do jeito que ela está lá e levar para o seu público. Se couber, beleza, né, se não couber, o que que eu posso pegar dali que é bacana que vai dar certo lá no meu?... Eu acho que o melhor de ser professor dentro dessa temática, de qualquer outra temática, é experimentar, eu acho que isso... Que é o máximo, sabe? Você prepara um material, você leva pra sala de aula, os alunos... Você viu que reverberou, deu retorno, você amplia, continua naquilo, você viu que não rolou, não fica com aquela coisa: “ah. é o aluno que não quer, não sei o quê...” Dá uma mexida, pergunta para eles... Oh, uma das coisas que eu mais aprendi a fazer na minha vida é perguntar pra eles: “Vocês estão gostando?”, “Vocês não estão gostando por quê?”, “Onde eu pesei mais que eu não deveria pesar tanto?” E colocar limites também, tem hora que os alunos querem só o que é gostoso, né, e você vai falar para ele: “Meu, estudar não é gostoso, tem hora que você tem que sentar a bunda na cadeira e se cansar”.

Caetana tem a segurança e a habilidade, ao falar de seu trabalho, que um docente adquire com os anos de experiência. Ao mesmo tempo, demonstra uma tranquilidade em olhar sua prática e perceber o que não deu certo, como se deve dialogar com os alunos, no sentido de perguntar se ele está gostando, mas sem, ao mesmo tempo, ceder apenas para discussões das quais ele se interesse. Como ela diz, nem tudo vai ser possivelmente prazeroso, o que nos remete à fase do Huberman sobre a estabilização.

A fala da professora também nos revela uma grande autonomia dela em relação ao seu trabalho, quando nos diz ter cuidado com as aulas prontas, referindo-se à temática, o que se liga a uma outra marca da docente sobre seu trabalho: a criação de materiais próprios, o que, por sua vez, se relaciona ao desejo de criação e experimentação. Como ela nos diz em outra parte da entrevista, adora preparar aula e mostra, inclusive, uma parede com prateleiras cheias de livros e materiais confeccionados por ela para utilizar com seus alunos.

Não podemos secundarizar que a professora é a única dentre os entrevistados que cursou o normal em vez de Ensino Médio. Há traços em sua prática que nos remetem à

prática dos professores de Educação Básica, desde a preocupação com a alfabetização, até a elaboração dos materiais, como ela nos conta na seguinte passagem:

Alfabetizando, você tem que saber como que a criança recebe aquela alfabee... Como que ele... Qual é o caminho que ele vai ser alfabetizado, né, como é que ele se... Melhor entende o que você está falando ali, então, você tem que preparar aula, segundo, você tem que construir muitos materiais didáticos, tem criança que vai aprender uma palavra ouvindo você, tem criança que aquela palavra vai marcar se ela escutar numa música, tem criança que aquela palavra vai ser para ela muito representativa se ela consegue ler num cartaz na sala de aula, então, minhas aulas, tanto do Fundamental 2 quanto do Médio... Porque, aí, a partir de... 98 97, eu passo a trabalhar só com o Fundamental 2 e Médio eu levo mapa para a sala de aula, eu lembro do meu professor Antônio, eu peço para meus alunos escreverem e eu devolvo o texto para eles com muito carinho, e corrigido, eu sei que tem teorias que falam que a gente não pode marcar o texto dos alunos, mas eu marco, e eu marco e eu vou te dizer por que. Porque foi fundamental para mim os meus professores marcarem os meus textos e lerem meus textos com carinho e essa atenção, e eu digo mais, eu acho que na periferia o letramento está aí, porque letramento não é só saber ler o mundo, é dominar a alfabetização, e não tem letramento sem alfabetização.

Denota-se a referência dos saberes pré-profissionais no momento em que nos conta sobre a prática: o professor Antônio era o professor de Geografia que a marcou positivamente.

Caetana tem, como outra marca de sua prática, as oficinas para professores e possui a habilidade de conseguir reproduzir ou reler os materiais apresentados nessas oficinas. No seu relato, as que ela mais procura são sempre as oficinas com temáticas étnico-raciais. Ela nos conta, em determinada passagem, dos materiais que é possível retirar no Museu de Arqueologia e Etnografia da USP após fazer o curso, mas, como era muito difícil levar a mala com todos os objetos, ela mesma os reproduziu. Em todo seu relato de prática, o tom que temos primordialmente é da professora usando métodos ativos com um eixo bastante estabelecido na pesquisa dos alunos.

Quando perguntamos como ela costuma trabalhar História da África e dos Afro-descendentes e temas como racismo, ela responde sobre uma experiência recente na qual

ela passou um vídeo da professora Diva Guimarães, fazendo uma fala na Feira Literária de Parati, que “viralizou” no YouTube. Segundo a professora, o vídeo gerou um grande impacto em seus alunos e ela pediu um trabalho em seguida:

Aí, nesse tempo eu levei o vídeo, escutei isso que eles falaram, aí, eu tomei nota, trouxe essa reflexão, e eu estava com um livro que se chama *História de mulheres negras brasileiras em cordel*. São quinze histórias e a Diva Guimarães, ela é do sul, e toda essa perspectiva que você falou do sul, é... Bastante racista e tal, eh... Deixa eu pegar o nome da professora, espera aí um pouquinho, cadê minha caixa? Ah, está aqui! Ó aí a professora Diva Guimarães, ela estava numa mesa de literatura discutindo literatura, então, foi muito importante para mim ter esse cordel falando de história de mulheres negras, né, e aí o que que eu fiz, eu recortei o... Eu fiz um recorte do, do cordel, aí, eu cheguei na sala de aula... Esse aqui fui eu que montei, está vendo um pedacinho e tal? Eu tenho trinta e tantos alunos, então, eu recortei, de modo que todo mundo tivesse um, né, acho que aqui nesse dia tinha uns vinte e nove, mais ou menos, aí, um leu o título e tal que é... Aí, eu cheguei na sala assim, ó... Aí, distribui para cada um, e está vendo o número aqui? Vinte e quatro, vinte e... Eles iam acompanhando, então, de cada canto da aula iam ecoando essas vozes lendo essa literatura de cordel, e estava falando de uma mulher negra, também do sul,[..], e aí, eu pedi para eles fazerem um levantamento da vida da Diva Guimarães [...], e aí, eu pedi para eles, então, procurarem nos bairros deles, nas casas deles mulheres com as quais eles quisessem entrevistar para pensar, para perguntar para elas se elas sentiam, durante a vida delas, em algum momento da vida delas, esse preconceito, né... Eles entrevistaram professoras, eles entrevistaram tias e tal, trouxemos pra sala de aula, lemos todas em conjunto, todas as entrevistas que eles fizeram, o roteiro de perguntas a gente fez na sala a partir de um livro didático, então, eu também uso o livro didático, acho que o livro didático é muito útil. Quando você tem uma temática que você quer trabalhar, você tem o livro didático como mais um elemento. Eu não tenho essa questão de “vou seguir o livro didático”, não vou seguir ou eu não vou trabalhar, eu uso todos os materiais, todos os recursos que eu tenho que me servem, e aí, virou o trabalho do... O TCA⁵³ deles que é esse aqui, ó, então, virou do sul, porque são duas mulheres do sul, para sul, o sul é a região que a gente está, então “do sul para sul, a importância das mulheres na história”, então, eles criaram

⁵³ Na prefeitura, a partir da gestão Haddad, existem três ciclos de aprendizagem: ciclo de alfabetização, que vai do 1º ao 3º ano, ciclo interdisciplinar, que vai do 4º ao 6º ano, ciclo autoral, que vai do 7º ao 9º, sendo que o TCA é o trabalho de conclusão autoral, que, inclusive, é apresentado para a comunidade na qual a escola está inserida.

esse daqui e esse cordel é da Antonieta de Barros que também, eh... Foi uma mulher líder, eh, ela chegou a ser política, ela formou a própria escola dela, eh, foi professora [...].

É longa a citação de Caetana, todavia, muito esclarecedora em vários níveis. Quando pensamos junto a Tardif que a experiência ressignifica os outros saberes, isso se expressa na forma que, em 2017, a docente trata dos temas étnico-raciais. A quantidade de saberes que a professora mobiliza ao criar esse projeto com estudantes, trazendo um tema da atualidade, um vídeo “viralizado” nas redes sociais, elemento que dialoga muito com a forma com que os estudantes, hoje, buscam informações e entretenimento, se alinha à realidade dos alunos, propondo que eles entrevistem pessoas da própria família – a escola em que ela ministra aulas fica na zona sul de São Paulo. Ao mesmo tempo, vale-se de vários materiais disponíveis, como a literatura de cordel, nos quais ela busca ligar a história das mulheres do movimento negro com a história da militante Antonieta Barros, que atuou nos anos 1930 e 1940 também no sul (região sul do país), em Florianópolis, inclusive na parte da educação dos homens e mulheres afrodescendentes, o que era uma tônica da atuação do movimento negro, como vimos.

É gritante a diferença com o outro trabalho por ela realizado em 2004, quando, segundo ela, começa a entrar em contato com a temática através de um curso que fez na PUC. O primeiro elemento a se destacar a respeito do projeto mais recente desenvolvido com estudantes é que rompe uma tendência da educação das relações étnico-raciais, em, muitas vezes, apresentar a cultura desvinculada de sua historicidade e, por vezes, a história dos afro-brasileiros desvinculada da cultura, tratando-as como esferas autônomas. Reparemos que Caetana não menciona uma vez sequer a palavra “identidade”, o que não significa que ela não esteja presente.

Reiteremos que a forma de Caetana trabalhar não pode ser tomada como modelo. Seria uma contradição nos termos que sugeríssemos isso, pois, afinal, percebemos como esse trabalho tem ali sintetizado anos de saber experiencial e uma clareza da Lei 10.639/2003 e todos os desdobramentos que houve em relação a ela, tendo sido influenciado também pelo engajamento em grupos de pesquisa, como GT de Ensino de História e História da Educação da ANPUH.

Sua prática é, também, caracterizada pela maneira como ela se formou teoricamente, buscando cursos e uma relação com a pesquisa acadêmica, o que se manifesta, inclusive, em seu modo de pensar as aulas. Ainda, não se pode deixar de lado como esta prática se liga à dimensão da militância que teve, desde jovem, em conjunto com seu pai, o que faz com que ela não perca esse horizonte utópico de sua atuação, como demonstrado em outro trecho da entrevista:

Eu fico aborrecida quando eu vou para os lugares e os professores falam a mesma coisa... Eu não gosto de falar mal, mas, meu, é a real, meu, eu estava numa discussão no... No MASP, a maioria de professores das escolas particulares, porque eles perguntaram quem era de escola pública, quem era de escolar particular, quem era de universidade e tal, e a temática era questão étnico-racial pegando a questão afro e indígena... E, daí, Rui, os professores levantam a mão e falam que a dificuldade de trabalhar é porque não tem material... A minha agora tem sido material e abordagem demais, que eu não sei qual, você entendeu? Eu acho que eu estou meio na perspectiva de um... De um mix de abordagens de materiais. Por quê? **Porque eu quero sensibilizá-los, mais do que ensinar História da África ou História dos afro-brasileiros e indígenas, eu queria que os meus alunos se abrissem para essas questões, que eles, quando vissem no jornal uma ocupação de terra, eles vissem como ocupação de terra e não como invasão, né, que, quando ele ouvisse na televisão, visse sei lá, eh, eh... Que a polícia prendeu, bateu e tal, que ele não falasse assim: ((aplaudindo)) “Ah, é bom, é bandido, tem que matar mesmo!”**, sabe? Eh, eu gost/ que as minhas aulas pudessem favorecer os meus estudantes a pensar direitos humanos. Esse menino que essa mãe mandou essa questão quando eu fui comentar com eles, por exemplo, eh, é porque fica tudo muito pulverizado na temática dos direitos humanos, né, mas não é pulverização quando você fala para o cara que é direito à vida, que é um direito humano e que o direito à vida é humano e é humano para todo mundo, para o cara que é bandido e que não é, e você consegue falar/, o cara consegue falar: “Não, mas ainda bem que ele foi preso!” e, aí, depois, ele levanta e vai falar: “Ai, professora, não é bem assim...”, ainda que seja ali só para você, ali na frente, ele pensou, ele pensou, para mim já está..

O tom duro com os professores que não se comprometem com o estudo e com a reflexão sobre o ensino é algo que, como vimos, vem desde o início de sua trajetória. A

narrativa que ela construiu para si e como ela se percebe como professora e sendo reconhecida como boa professora pelos alunos e pelos pais – como ela mesma comenta, recebe uma mensagem de uma mãe agradecendo pelo trabalho do projeto que aqui explicitamos – reforça ainda essas certezas e a crítica a outros docentes, pois, como é comentado por ela, o problema é, na verdade, um excesso de material, no sentido de ser necessário fazer a curadoria disso e filtrá-lo.

Por fim, a professora, em relação aos direitos humanos, aproxima-se muito de Amanda e da forma de como ela vê a Lei 10.639/2003, de modo que, através disso, seja possível aos estudantes construir uma sociedade mais justa e igualitária. E, no caso de Caetana, se seu viés não está marcado pela construção da identidade, está, sim, marcado pelo elemento da possibilidade de fazer os alunos pensarem, o que pode ser lido na chave da conscientização política e social, contudo, em uma perspectiva mais realista que Luiz cujo desejo é de fazê-los militantes. Caetana diz ser maravilhoso ajudar a pensar de outra maneira, ainda que isso ocorra uma única vez, em uma única aula.

3.3.4. Luzia fala de sua prática

Luzia é a professora, junto a Vladimir, que mais se referiu à África propriamente dita, em suas práticas. Neste sentido, a relação que ela estabeleceu com os professores na universidade pode dar pistas significativas sobre seu trabalho. Por isso, propositalmente, para facilitar a escrita e a leitura, decidimos colocá-lo no momento em que se discute a sua prática. Quando pergunto para professora sobre quais as matérias que mais a marcaram no período de graduação, ela nos coloca que foi exatamente o Ensino de História da África e dos afro-brasileiros.

História da África e História do negro no Brasil, porque, além das Histórias do Brasil, mais esses dois em especial, porque eram focados na nossa História, era aquilo mesmo que eu queria aprender, que eu sabia de forma geral por conta da História do Brasil, mas eu não sabia de uma forma aprofundada, então, o professor Lúcio [...], ele me ajudou muito também.[...] é um professor, um dos únicos professores negros que eu tive na faculdade que também, por uma questão política também, acredito que ele tenha pego essas disciplinas pra trabalhar com a

gente,[...] trabalhou de uma forma maravilhosa, que a gente também conseguisse trabalhar (com a) nossa própria identidade e (adquirisse) conhecimento suficiente pra trabalhar com isso depois.

A expressão usada, “nossa História”, que a professora usa, em vez de simplesmente “História”, nos remete à análise que fizemos do porquê de a professora decidir cursar História, que é a relação que Hall nos coloca com o sentimento de pertencimento à comunidade, o que nos direciona à sua relação com a cultura negra. Outro elemento que ela coloca e que é digno de nota é a validação dessa discussão em dois aspectos, sendo o primeiro, como já abordamos, no sentido de a Lei 10.639/2003 estar ligada umbilicalmente à discussão de identidade e de uma positivação da identidade negra.

O segundo elemento colocado pela professora é a importância dessas aulas para sua atuação como docente, o que é um alerta para um cuidado que temos de tomar ao nos valer da discussão de Tardif sobre saberes de experiências e ao dizer que o professor cria um saber diferente do saber acadêmico, no sentido de não ser um mero reproduzidor didático daquilo que aprendeu na universidade. Não podemos, em nome da valorização do saber docente, desvalorizar a importância para os professores em conhecer os métodos, os conteúdos e os debates da ciência e dos temas que vai ensinar ou, simplesmente, desconsiderar que esse conhecimento tem alguma influência na prática docente. Luzia mesma os valida como essencial.

A professora Muzakami, citando Shulman, nos ajuda a pensar essa relação dos conhecimentos do professor:

Professores bem sucedidos não podem, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular. De forma a fomentar compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos. Eles devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino (...) que inclua compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos. (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 110 *apud* MUZAKAMI,).

Trata-se, aqui, de entender o conteúdo do ensino como necessário, mas não suficiente. Pode-se dominar absolutamente toda a discussão de História da África e, ainda assim, não ser bem sucedido no ensino. Contudo, não se pode ser bem sucedido no ensino sem que ao menos o professor tenha um mínimo verniz desse conteúdo a ser ensinado.

Sem compreender as motivações e desejos dos professores e sua história, torna-se muito difícil compreender os objetivos, a maneira e o porquê de ensinar determinados conteúdos, e até mesmo compreender porque, mesmo no período da faculdade, alguns estudantes darão mais peso em seus estudos para História Contemporânea, enquanto outros estudarão a África ou a América Latina, ou seja, é necessário compreender a relação do sujeito com seu mundo, como nos explica Charlot:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma relação epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido e referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer de si aos outros [...]. (CHARLOT, 2000, p. 72)

Quando a professora Luzia responde sobre quais os conteúdos de História da África que mais a marcaram na graduação, faz-se um reflexo dessa relação que nos menciona Charlot anteriormente:

. De História da África a gente trabalhou/, ele pegou um livro do Alberto da Costa e Silva, *A enxada e a lança*, e ele dividiu o livro, né, cada aula ele trabalhava um texto e ele pegou alguns textos para a gente fazer trabalhos em grupos, e aí eu fiz do/, sobre a Nigéria, né, e a minha família é baiana, então, eu comecei linkar com um monte de coisa; [...] a gente acaba vendo também a questão dos orixás e eu não cresci, eu não fui criada em nenhuma religião, nunca se falou de religião na minha casa nem meu pai nem minha mãe, mas eu sei que durante um período do ano meu pai ia para a Bahia e ficava lá um mês, dois, depois ele voltava, e aí, enfim... Depois disso, começou a fazer muito sentido na minha vida, né, eh... Estudar a História da Nigéria foi importante para depois entender, né, a participação das pessoas aqui no Brasil e os movimentos que eles fizeram na Bahia e

aí vem para a História da Bahia, história da minha família, então, a História da África... O que mais me chamou atenção foi a História da Nigéria...

Como a professora mesma diz, ela faz um *link* entre a História da Nigéria e a sua história, pois a Nigéria abrigou, na região sudeste do seu território, o Reino de Oyó, o qual possui um dos maiores portos para o comércio de escravizados e, como sabemos, parte dos que ali eram embarcados vinham para a Bahia, de onde era o pai e a mãe de Luzia. E aprofundar-se no estudo dessa região a fez entrar em contato com o candomblé e, ao fazer isso, ela afere que a ausência de um mês ou dois de seu pai seria por conta dos ritos religiosos da religião dos orixás.

Poderia haver outras centenas de motivos para essas ausências regulares do pai, mas uma das características da memória é atribuir sentido à sua narrativa. Então, pode-se concluir que o pai, quando se ausentava pelo período de um mês ou dois, estava nesses ritos, que, por sua vez, são herdeiros dos povos da África e também contribuíram para a tradição rebelde dos escravizados da Bahia, dos quais ela, o pai e a mãe são, também, herdeiros. Como diz Bourdieu: “Ela conduz à construção de uma noção de trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que ele é próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações.” (BOURDIEU, 2002, p. 189)

Ou seja, é por conta da história de vida da docente que ela se interessa por História da África, em especial a da Nigéria, e é estudando História da África que ela ressignifica a sua história de vida e por isso, como nos diz o sociólogo francês, sua biografia está em constante transformação.

Quando perguntamos para Luzia como é seu processo de preparação de aula, a relação com a faculdade aparece de forma bastante nítida:

Nossa, uma loucura ((risos)), eh... Eu resgato tudo o que eu estudei na faculdade mais o que aprendi na pós mais o que eu aprendo nas redes sociais nessa troca com as pessoas da diáspora, eu participo de vários encontros que acontecem no país, né, como eu falei do quilombo São José da Serra, ano passado/. Ano retrasado teve uma (EECUN), que era encontro de estudantes negros e coletivos e, aí, tem vários professores negros, então, vou pegando informações e vou costurando ali as minhas aulas, eu... Falo o que tem no currículo lá, bonitinho, que

tem que falar, né, uso o livro didático, mas eu levo um a mais, né, e aí, são essas outras informações eu pego no jornal e falo: “Então, a gente já viu essa história aqui dos vencedores, vamos ver agora essa outra visão aqui, vamos olhar essa história agora através de outra perspectiva.”, né, então, fico fazendo o contraponto e fico fazendo eles pensarem o tempo todo, né, eh... Eles acham muito curioso que eles falam: “Nossa, professora, você não manda ficar copiando texto!”, e eu falo: “Não.” O texto está lá, a gente faz uma leitura coletiva, né, a gente faz leitura compartilhada, assiste alguma coisa, né, eu sempre uso recurso audiovisual, acho que quase... Oitenta por cento das minhas aulas têm, e a gente faz uma roda de conversa: “E aí, que que a gente acha que a gente aprendeu?”

O trecho citado acima também evidencia que esses saberes, incluindo os de como aprender os conteúdos a serem ensinados, vêm de lugares bastante heterogêneos, mas que têm ligação com a ressignificação pela qual sua identidade passou ao entrar em contato com a História da África e dos afrodescendentes, pois, segundo ela, após essas aulas, não apenas o Hip Hop passa a ser referência da cultura negra, mas a religião, o contato com outros estudantes negros e passar a pensar sua identidade no prisma da diáspora e como eles são mobilizados e repensados a partir de sua prática docente.

Um dos elementos que pode fazer a professora Luzia valorizar tanto em sua fala os saberes que obteve na universidade talvez seja, também, o pouco tempo que tem em sala de aula. Ela mesma nos coloca que um mesmo professor que tratou sobre a África disse que os alunos só iriam acabar sua formação após cinco anos de formados. Apesar da arbitrariedade cronológica que o professor coloca, precisa-se entender que o processo de ressignificação dos saberes não cessa e nem a formação após cinco anos, apesar de haver uma insegurança, essa, sim, típica dos anos iniciais de docência. É isso, inclusive, que faz Luzia optar por formas mais tradicionais de aulas, como a expositiva/dialogada, ao mesmo tempo em que explora as outras possibilidades que o convívio escolar a permite explorar.

A docente Luzia é a única que reconhece que existe uma tendência em trabalhar a História dos afrodescendentes e não trabalhar História da África, e nos conta isso quando perguntamos quais os temas de que ela mais gosta de trabalhar em sala ou com que se sente mais confortável:

Eu gosto de trabalhar África, né, gosto de trabalhar os reinos africanos porque tem uma visão muito negativa de África até hoje, sempre que eu vou trabalhar África, eu chego na sala: “O que que a gente sabe sobre África?” Eu pergunto o que eles pensam da África [...], aí, eu vou escrevendo tudo de negativo que eles vão falando, aí, no final eu falo: “E aí não tem nada de positivo nesse lugar?”, né, aí, eles ficam: “Ah, é...” E, aí, é hora de desconstruir todo aquele imaginário que eles têm e, aí, é através dos recursos audiovisuais eu consigo mostrar também o quanto a África tinha de tecnologia, tem de conhecimento, tem de riqueza, que eles não sabem, né... Eu dou aula para o Ensino Fundamental 2 e eles estão entre o sexto e o nono ano, eles são muito novos para ficar carregando, né, essas visões estereotipadas que... Que a população tem sobre um continente que é tão rico e belo, mas que nos é negada muita informação... Eu tenho uma colega que ela está em Angola, então, ela manda para mim imagens de Angola, ela manda para mim jornais de Angola, então, eu tenho um, né... As diásporas, elas dialogam muito, né, então, eu tenho conhecidos em Cabo Verde, eu tenho conhecidos nos Estados Unidos, então, a gente consegue fazer uma troca... Cultural, assim, de conhecimento, então, eu consigo levar isso para a sala de aula e isso é muito bom, me ajuda muito eu estou querendo fazer com essa minha colega que está em Angola, talvez, uma videoconferência, né, com os alunos em sala de aula, já que eu tenho esse recurso (dentro) da escola, mas é algo que está nos planos aí, mas eu acho que é importante, né, fazer esse trabalho, porque acho que a história dos afrodescendentes no Brasil... Outros professores trabalham, né, em algum momento trabalham de uma certa forma, porque a coordenação cobra isso, mas África mesmo não, a África o pessoal vai passando até Geografia, deixa como um conteúdo por quatro semestres lá que não vai alcançar e vai embora.

Por mais que tenha a preocupação em não confundir História da África e História dos afro-brasileiros, nota-se que, quando entramos na parte dos reinos que ela diz gostar de trabalhar, a docente pouco detalha como trabalha essa questão, dando peso para a desconstrução do imaginário em mostrar “um continente tão rico e tão belo”. Obviamente, há um imaginário negativo da África, como já tratamos no início do capítulo, porém, apresentar uma visão idílica da África pode levar a docente a inverter a pirâmide, deixando de lado as contradições endógenas do próprio continente. É sintomático que nenhum dos professores, mesmo discutindo escravidão, mencione a escravidão na África. Outro risco, quando menciona a teleconferência, é tratar a África pelo tempo presente apenas, no qual a junção

de uma África idílica, em que se apresentem os reinos como grande período de apogeu do continente sem grandes contradições com uma África de agora, nos faça construir uma História do continente, em sala de aula, na perspectiva da corrente historiográfica a qual Lopes definiu como pirâmide invertida.

Quando perguntada sobre qual a influência nos alunos a respeito dessa discussão, a professora também aponta, assim como Amanda e Luiz, a construção de uma identidade mais positiva:

Influencia, influencia no olhar sobre o outro, influencia na forma de aceitar o próprio cabelo, na forma de se aceitar enquanto... Diferença física, corporal... De vestimenta, né, eu acho que para os meninos também, né, os alunos falando: “Ai, eu vou deixar o meu cabelo crescer e vou fazer uns penteados, fazer umas tranças...” Isso faz parte da nossa herança da nossa cultura.

Mais uma vez, o olhar sobre o próprio corpo aparece de forma como elemento que faz Luzia perceber os resultados dos debates que faz em sala. Não podemos deixar de pensar, junto com Hall, no corpo como único capital cultural e, claro, como nos apresenta a professora Nilma Gomes, que houve um período em que, no ambiente escolar, buscava-se muito mais um padrão branco, inclusive esteticamente, e foi desse ambiente que Luzia fez parte como discente. Em última instância, há uma valorização da estética negra dentro das escolas por esses professores, o que é, também, uma resposta ao que Jerry Dávila chamou de diploma de brancura:

Para os educadores brasileiros e sua geração intelectual, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, preguiça e criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro. (DÁVILA, 2006, p. 25)

Ainda que a análise da política racial que Dávila traz em seu livro se concentre no período de 1917 a 1945, a pesquisa de Nilma Gomes⁵⁴ nos permite afirmar que a escola continuou reproduzindo não só a pura simples lógica do racismo mais imediato, mas tomando para si, em certa medida a tarefa “civilizatória” de que o ser humano bem educado é o que age de acordo com padrões europeus, inclusive na vestimenta e no cabelo. Por isso que, apesar dos riscos apresentados em tratar de identidade de uma forma essencialista, não podemos deixar de reconhecer o potencial subversivo para com as finalidades institucionais historicamente construídas para a escola pública no que tange às relações étnico-raciais.

O que fica bastante nítido quando perguntamos se há alguma atividade no dia 20 de novembro⁵⁵, a professora nos responde:

A gente faz uma semana diferenciada, a gente faz, eh.... Atividades com os pequenos, eh, abayomi, que é aquela bonequinha de tecido, contamos um pouco da história da abayomi, a gente faz penteados, eu faço trança, a gente faz turbante a gente faz uns (), os meninos fazem poesia, né, então é uma semana de atividades na escola, assim, para tudo, o conteúdo de todo mundo é uma semana inteira de programação, a gente chama/, tem alguns convidados, né, então, tem professor de capoeira que vai dar oficina de capoeira, tem contação de história, tem apresentação de balé afro, tem um monte de coisa.

Diferentemente de Luiz, percebemos que Luzia está em uma escola em que há bastante abertura para o trabalho com temática étnico-racial e ela comenta, inclusive, ter conseguido usar o espaço de formação conjunta para falar da África com os professores e das possibilidades de trabalhar com educação infantil. Tal aspecto da entrevista com Luzia reforça ainda mais que é necessário, ao pesquisar o ensino e a forma como os professores trabalham, olhar a cultura escolar e, ainda, abre-se como uma das possibilidades de pesquisa entender diretamente como essas culturas escolares afetam as práticas desses

⁵⁴ “ Destacar a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, hoje, quer seja trançando, implantando ou alisando-o, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento. Poderemos resgatar e encontrar muitas semelhanças entre algumas técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelos negros contemporâneos e aquelas que eram desenvolvidas pelos nossos ancestrais africanos, a despeito do tempo e das mudanças tecnológicas. Esse processo pode ser visto como a presença de aspectos inconscientes, como formas simbólicas de pensar o corpo oriundas das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora. Em todos esses momentos, a busca da beleza por meio da manipulação do cabelo destaca-se como uma virtualidade histórica e atuante.” (GOMES, 2007. p.07)

⁵⁵ Os riscos das efemérides, já discutimos quando analisamos a entrevista de Luiz.

professores, em relação ao ensino das relações étnico raciais, o que não fizemos nessa pesquisa, a medida que optamos em nos centrar nas trajetórias de vida.

Por fim, a professora Luzia, apesar do pouco tempo como docente, mostra-nos como o Ensino de História da África que teve na faculdade foi decisivo para pensar sua atuação em sala, com o exemplo acima citado, no qual ela trança o cabelo dos estudantes. Temos de nos lembrar de que ela fez curso de cabelereira afro e, desde nova, tem a performance corporal como elemento para evidenciar sua identidade, ao mesmo tempo em que também nos diz que a própria vivência dela faz com que tenha facilidade não só na relação com os alunos, mas sobre como pensar o ensino de História da África e dos afrodescendentes, o que a faz, assim como os demais professores em perspectiva mais ampla, buscar construir uma sociedade mais igualitária. Porém, a professora é quem mais coloca no horizonte que a História da África deve se diferenciar da História dos afro-brasileiros.

3.3.5. Vladimir fala de sua prática

O professor Vladimir é o professor que nos detalha mais o trabalho propriamente com o Ensino de História da África. O cinema aparece em suas aulas como instrumento didático privilegiado, para, de alguma maneira, como ele mesmo coloca, atrair os estudantes para a discussão. É o único que aponta que o elemento da religiosidade tornou-se um problema com os professores e com os alunos para o ensino de História da África dos afrodescendentes. Isso aparece quando ele comenta do trabalho que fez com o filme *Besouro*. Esse filme é referente a uma atividade que dizia respeito à Semana da Consciência Negra. Ele diz que, no início, a ideia era fazer com outros professores, contudo, acabou fazendo sozinho.

Tive problemas porque, eu acabei passando um filme do *Besouro* e aparecem alguns elementos do Candomblé no filme, e muitos professores são cristãos, né, então: “Não, não pode passar isso, não pode discutir isso na escola.” Aí, eu falei: “Poxa, mas é importante a gente discutir isso na escola, né, a religiosidade afro, não porque a comunidade é evangélica e a gente vai ter problema na escola.” E aí, foi uma grande... Briga, porque eu falei: “Pô, mas a escola faz festa junina se a educação é laica, né... A escola comemora Natal...” Falei: “Por que que eu não

posso falar da questão da religiosidade afro aqui como um elemento cultural?” Aparece no filme como um elemento cultural, e aí, o professor de capoeira que na escola tem um projeto de capoeira, pedi para depois do filme ele fazer uma roda de capoeira, e foi uma briga para conseguir convencê-lo porque ele falou que, se os pais associassem a capoeira ao Candomblé, ele ia perder os alunos do projeto, e a gente batia o pé... Fiz, a palestra foi ótima os alunos curtiram e... Mas, para conseguir fazer, teve muito problema na escola, assim, de preconceito, mesmo principalmente no tocante à religiosidade de matriz africana, depois passei um outro filme, aí foi mais tranquilo né que era o... “X-Man First Class”, né, o “X-Man Primeira Classe” e, depois, fiz associação da figura do Malcolm X e do Martin Luther King, o do Malcolm X como... Como o Magneto e o professor Xavier como Luther King, e aí, expliquei, né, fiz uma palestra para os alunos depois do filme, foi bem interessante, né, rolou de um jeito legal mas com muita dificuldade quando a gente viu preconceito por parte, inclusive, dos professores.

Não é possível aferir que os professores hesitaram por preconceito apenas deles. É claro que há uma falta de engajamento, mas Vladimir está nessa escola há apenas um ano e é provável que os professores conhecessem a comunidade e soubessem que poderia haver alguma resistência a temas que envolvessem a religiosidade de matriz africana. Como ele mesmo comenta acima, os professores o alertaram que poderia, inclusive, perder alunos para o projeto.

A Professora Junia Salles, que pesquisou a receptividade da Lei 10.639/2003 entre professores e alunos aponta, segundo resultados de sua pesquisa, que esse tem sido um dos temas que, de fato, vem criando mais conflitos para o ensino das relações étnico-raciais:

A questão da intolerância religiosa merece ser motivo de amplo debate. Podemos afirmar que esta parece ser uma das dificuldades mais incisivas nos relatos coletados na região pesquisada (Metropolitana de BH). Os pesquisadores obtiveram relatos de abaixo-assinados para retirada de professores de suas respectivas turmas, boicote familiar a atividades promovidas pelas escolas e também abordagem a professores e pedagogos, por familiares preocupados com a exposição de seus filhos a “rituais” de origem afro-brasileira (como congados, por exemplo). (SALES, 2011, p. 160)

De maneira prudente, apontamos que religião e ensino de História são um tema que por si só merece uma pesquisa à parte, inclusive, como professores de outros credos ensinam e se ensinam outras cosmogonias de origem africana. Sem dúvida, a Lei 10.639/2003 mostra o potencial subversivo em propor outras formas de identidade; ela tenciona o racismo e os preconceitos religiosos que poderiam estar escamoteados antes dela. Quando perguntamos para o professor se esse foi o único problema que ele teve em relação a isso, ele nos conta que houve diversos casos, inclusive com alunos.

[...] eu fiz até os slides para levar para uma sala onde eu estava tendo problema, onde eu... Colocava, né, as... As entidades do Candomblé e da Umbanda e fazia associações com entidades do Catolicismo e da cultura... Greco-romana. Falava: “É a mesma coisa, o que que muda?” A mesma coisa, assim, tem o mesmo sentido, né!? “Por que que quando você assiste o “Percy Jackson” você acha fantástico e quando você vê, no filme, o Exu você acha que é o demônio?”, falei. “Essa é uma associação que os portugueses que trouxeram para o Brasil no século XVI porque eles não entendiam uma, uma religião que não fosse monoteísta que não tivesse essa dicotomia entre bem e mal, então, para eles o que não era Deus era mal e ponto. Mas está na hora da gente superar isso, vamos discutir com seriedade.” Mas é muito difícil, fui apresentar esses slides que eu fiz, um aluno entrou na frente do projetor, brigou, me xingou, enfim, falou que era coisa do demônio que... Enfim, é sempre/, quando entra nessa questão religiosa, é problemático, bem problemático.

R.: Os outros temas de África não incomodam?

V.: Não, esse incomoda por conta do cristianismo, né, como é feito e como é... Forte hoje no Brasil... E como ele dissemina esse discurso de religião que tem que ser homogênea [...]

A reação do aluno reforça ainda mais a hipótese de os professores terem ficado temerosos em trabalhar o tema com Vladimir. Todavia, lembremos que o professor é militante e se construiu como professor de maneira militante, o que pode nos indicar a disposição que ele tem para assumir o conflito e, claro, de alguma forma, ver no conflito uma forma de não capitular a certas imposições, o que nos pode levar a perguntar se não há certo proselitismo por parte do professor para gerar a reação do estudante. Como não acompanhei as aulas do professor, podemos apenas ficar no campo da suposição. E, nesse caso,

sem dúvida, devemos levar em conta o forte preconceito religioso que sofrem os credos de origem africana.

Quando pergunto para o professor quando foi última vez em que ele trabalhou História da África, ele, assim como Luzia, se mostra como o que menos traz a História da África para a História dos afro-brasileiros, em especial quanto ao período da escravidão.

Sim, trabalhei história da África, eh... Com os alunos no... 7º, é, no 7º ano, a pedido, inclusive, de uma outra professora que ia levá-los no museu afro-brasileiro e tal, ela falou: “Pô, trabalha com eles, explica, eu não manjo muito...” E cheguei a trabalhar, peguei o mapa, mostrei a África Subsaariana, a diferença do Magreb, a divisão pelo deserto do Saara, expliquei a África do ponto de vista da diversidade étnica também, das várias tribos enfim, eh... E de um continente plural fora daquela imagem que a gente tem de miséria das pessoas correndo dos animais selvagens, de coisas que a gente vê em filme, que é um imaginário que é reproduzido o tempo todo, né, eh... Até para as crianças, né, se você pega um desenho do Tarzan, o Tarzan perde a sua humanidade ao viver na savana, floresta africana; à medida que ele vai tendo contato com o branco europeu, ele vai adquirindo sua humanidade de volta, então meio que, né, isso é alimentado nas crianças o tempo todo, esse reforço negativo da imagem da África como o não-civilizado, como o não-humano, e trabalhei com eles essa noção, até trabalhei o Tarzan e tudo mais, eh, para descobrir o preconceito (sobre a visão) da África e falei dos grandes reinos, né, do reino da Etiópia, né, dos grandes reis da riqueza, dos castelos construídos, de que não era só isso que a gente conhecia, que tem, sim, sociedades tribais, tinham cidades organizadas, não dá tempo de aprofundar muito, até porque nem eu tenho toda a profundidade de toda a História da África, né, é um continente enorme, se tem uma dificuldade em estudar isso, mas falei com eles sobre hoje também, sobre os dias atuais, sobre a Nigéria, inclusive, que é um país até relativamente... Rico, desenvolvido, porque a gente fala só da África do Sul, mas é uma África mais branca, né, aí, mostrei para eles alguns trechos de filmes nigerianos, falei da Nollywood, né, da indústria cinematográfica da Nigéria, para tentar desmistificar um pouco essa imagem da África que a gente tem, né, só de savana, enfim, de pobreza e a gente trabalhou isso um pouquinho, sim, no Fundamental II.

Assim como nos outros professores, há a preocupação em desconstruir a imagem de África inferiorizada, selvagem e miserável e, em certa medida trazer mais uma vez o

cinema como gatilho para essa discussão. O docente se vê no dilema de pensar qual História da África ensinar, à medida que falamos de um continente com distintas e numerosas formações sociais. Frente a esse impasse, que também é fruto de nossa adolescência, em pensar o ensino de História da África como um componente curricular novo, observamos uma tendência tanto em Vladirmir como nos demais em buscar os grandes reinos africanos para contrapor a essa visão. Esse aspecto nos faz refletir sobre em que medida buscar os reinos não é a tentativa mostrar que a África também tem uma História, assim como a Europa. E não fazer como sugere Lopes, propor a *África tem uma História*.

Capítulo 4 – Uma conclusão provisória: de que ensino de História da África estamos falando?

Como tentamos demonstrar no primeiro capítulo, a provocação da Lei 10.639/2003 foi fruto de um longo processo de luta. Só a luta pela inclusão do ensino de História da África durou quase meio século, em um país que tem 50,04% da população que se declara negra, segundo os dados do último censo. Isso significa que milhares de jovens passaram pelo ensino básico, tendo uma História eurocêntrica, na qual o padrão de civilização que deveria ser seguido era do homem, branco, europeu, magro e cis gênero.

É de se supor que os caminhos para que um ensino diferente deste se efetive ainda sejam permeados de dúvidas. Aquela que moveu essa pesquisa foi tentar entender como os professores receberam a Lei, como a interpretaram e por que e como decidiram, à sua maneira, ensinar História da África e dos afrodescendentes.

Para tentarmos responder, movimentamos um cabedal teórico de várias áreas, mas privilegiamos o conceito de saber docente e a importância da história de vida dos professores, o que nos permitiu, por um lado, perceber que os momentos da carreira nos quais o professor se encontra influenciam significativamente em sua prática e na relação com a escola e, por outro lado, notar que, mesmo professores em início de carreira, que já carregavam consigo a preocupação das discussões étnico-raciais, não chegam na escola com sua caixa de ferramentas vazia, pois estão já, de alguma, maneira preparados para artesanias que é preparar, pensar e dar aula.

Um dos pontos que pudemos perceber é que, apesar de estratégias diversas, os professores não encararam a História da África e dos afrodescendentes como um componente curricular a mais a entrar nos livros didáticos, no currículo prescrito e nas aulas de História. Mas, sim, esses professores, em consonância com o que tentamos demonstrar no primeiro capítulo, veem a Lei 10.639/2003 no sentido da luta que o movimento negro travou para aprová-la, ou seja, que adquirisse um sentido mais amplo, que tivesse dimensões políticas e de reparação à população afro-brasileira que, por anos, esteve não apenas alijada de sua história, mas, também, das carteiras dos bancos escolares. Por isso, foi uma tendência entre os professores aliar essa discussão também ao debate das cotas, como demonstramos no caso do professor Luiz.

Somando-se a isso, o que apareceu de mais comum nos objetivos desses professores foi que esse ensino, de alguma forma, privilegie a contribuição para a construção de uma identidade mais positivada, que remeta diretamente à valorização da estética negra, representada nas discussões e na atividade em relação ao cabelo. O que pudemos notar é que as professoras que nos relataram terem sofrido racismo no ambiente escolar foram as que se mostraram mais engajadas para que suas aulas abarcassem tais temas, ainda que, de alguma forma, isso seja feito cada um à sua maneira.

Compreendemos que o caminho escolhido por esses professores está no sentido de enfrentar anos de racismo no ambiente escolar, racismo que algumas das professoras entrevistadas sentiram na pele. E, neste aspecto, afirmamos que a existência da Lei tem o potencial subversivo de, realmente, pensar em uma (re)educação das relações étnico-raciais, na qual meninos e meninas não sejam obrigados a ter de retirar, junto ao diploma de Ensino Fundamental II, um diploma de brancura. Há uma educação antirracista em curso no ambiente escolar.

Nesse sentido, procuramos demonstrar que a História, como disciplina privilegiada inclusive para pensar a construção das identidades e das diferenças, busca o lugar do contraditório, para que seja capaz de desmitificar figuras históricas afro-brasileiras que, muitas vezes na mão do Estado, serviram para a construção pejorativa da população afro-brasileira. Como exemplo disso, podemos citar a marcante e muito citada Chica da Silva,⁵⁶ que por diversas vezes foi utilizada para reforçar o mito da democracia racial, e, por outro lado, em nome de um engajamento político, foi também representada como exemplo de luta das escravizadas.

Por outro lado, percebemos que esse justo intuito de combater o racismo aponta para alguns riscos, como, em nome de apresentar a cultura negra e sua beleza, a apresentarmos de maneira essencialista, com tom de mistificação ou folclorização, o que pode levar a uma desistoricização da construção das identidades e ao esfacelamento da agência histórica dos indivíduos, na busca por imputar identidade aos estudantes afrodescendentes, levando, até mesmo, a algum tipo de constrangimento.

⁵⁶ Segundo Furtado: o mito de Chica da Silva tem sido utilizado para sustentar a alegação de que, no Brasil, os laços de afeto e as relações físicas entre brancos livres e mulheres de cor abrandaram a exploração inerente ao sistema escravista em face do concubinato: FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 23.

Vimos, ainda, que os professores vêm se aproximando de conceitos como diáspora, mas seguem permeados de uma lógica um tanto quanto direta, de uma ancestralidade sem ruídos, na qual os conceitos como hibridismo cultural e multiculturalismo pouco aparecem, o que pode, também, corroborar com o intuito de apresentar ainda uma História repleta de estereótipos.

Outro elemento que percebemos e já mencionamos é que a existência de uma Lei, por si só, que obrigue os professores a trabalharem a temática, dá aos docentes um sentimento de salvaguarda jurídica, ainda mais em tempos no qual a prática docente que tente de alguma forma trazer qualquer tema identitário, vem sendo perseguida. E, como colocamos no primeiro capítulo, no caso do Brasil, o mito da democracia racial foi entrave para o movimento negro e, por sua vez, para muitos professores, ao trazerem essa temática para a sala de aula, pois, como as três raças viviam em perfeita harmonia, qualquer tema que fosse dissonante dessa perspectiva era acusado de segregacionismo, como se buscasse a divisão da nação brasileira.

Sabíamos que as escolas, ainda que de uma mesma rede de ensino, são diversas e plurais, contudo, percebemos como as culturas escolares têm uma influência no trabalho desses professores em relação à temática. Ainda que não tenhamos nos debruçado em pesquisar essa influência, ela apareceu de maneira bastante pujante em escolas em que os professores têm abertura para discutir isso em seus espaços de formação coletiva, como no caso de Luzia, mas a tendência de a temática aparecer é no dia 20 de novembro, como uma festividade, aos moldes das festividades ufanistas ligadas às datas cívicas nacionais, o que acreditamos merecer uma pesquisa à parte de que este trabalho não daria conta.

No que se trata do conteúdo programático em relação à temática, todos relataram que trabalham a história da escravidão na lógica da resistência, porém pontuaram pouco as práticas concretas em relação a como trabalham a resistência. Contudo, a história dos quilombos apareceu em todas as entrevistas, bem como a crítica em relação à abolição ter sido feita pela princesa Isabel negligenciando anos de luta abolicionistas.

Apesar disso, pouco aparece uma discussão sobre agenciamento de escravizados, essa perspectiva historiográfica que tem potencialidade em explorar a História dos afro-brasileiros para além da chave de Zumbi, o herói, ou pai João, o submisso, na feliz

expressão dos historiadores João José e Reis e Eduardo Silva, segundo a qual eles trazem a perspectiva de que homens e mulheres escravizados buscaram estratégias múltiplas de resistência que, por vezes, passavam por negociações com seus senhores e, em outros casos, conflitos.

Levando em conta que, em geral, os professores veem a 10.63903 no sentido de contribuir para uma posituação de identidade, pensar a História dos afrodescendentes na perspectiva do agenciamento histórico pode ajudar a pensar de maneira mais concreta quando formos falar de uma identidade afro-brasileira, em especial, no período da escravidão, e evitar uma pasteurização dos tipos sociais escravizados e, por outro lado, evitar uma estandardização da(s) identidade(s), procurar a diferença entre iguais, as identidade(s) dentro da identidade, como sugere Hall: “a nossa atenção criativa para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra.” (Hall, 2003 p.346).

As próprias *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* propõem o trabalho com biografias negras, entretanto, concordamos com as professoras Mattos e Abreu quando nos alertam dos riscos e potencialidades desse trabalho:

[...] com biografias de personalidades negras com impacto na História do Brasil e do mundo Atlântico. Essa orientação é especialmente vulnerável às decisões tomadas em classe pelo professor. Este pode cair na tentação de heroizar os personagens negros da História, simplesmente replicando o que a antiga historiografia fazia com personagens em sua maioria “brancos”. Por outro lado, uma abordagem crítica das biografias sugeridas permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da História brasileira. O que significava ser um negro rico e culto em plena vigência da escravidão, como foi o caso dos irmãos Antônio e André Rebouças? O quanto a condição de liberto marcou a ação política de homens como Toussaint Louverture ou Luís Gama? (ABREU; MATTOS, 2008, p. 16-17)

Essa perspectiva pode levar a problematizar em sala como é possível contar a história desses homens e dessas mulheres à medida que as fontes documentais que nos deixaram são um tanto quanto exíguas, valendo-se de autos-criminais, notícias de fugas etc.,

possibilitando levar para os estudantes a análise de fontes primárias, discutindo de onde parte a escrita da História.

Foram poucos os professores que apresentaram a importância do uso de fontes primárias em sala de aula, porém Luiz e Caetana o fizeram. Luiz liga-se ao uso de imagens e Caetana conta das dificuldades de recursos para utilizar esses materiais, o que pode nos dar pistas do motivo de os professores optarem, por vezes, por recursos audiovisuais, como colocam Luzia e Vladimir. Junto a isso, outro elemento que é preocupação dos professores é com o letramento dos alunos, sendo esta, aliás, uma demanda histórica do movimento negro, como vimos no primeiro capítulo, no qual criaram-se escolas próprias para alfabetização. E essa dificuldade com leitura e escrita, por vezes enfrentada pelos professores da educação básica, pode ser também um dos motivos em optar pelo audiovisual em suas aulas, como eles mesmos colocam, sem nunca negligenciarem a “tarefa” de letrá-los, mas, também, sem excluir os que são letrados do processo de ensino-aprendizagem.

Uma das ausências mais significativas nas entrevistas se refere ao fato de os professores não discorrerem de maneira mais detalhada sobre História da África. Quando a História da África aparece, ela é discutida muito mais como História dos afro-brasileiros, tendência percebida até mesmo pela professora Luzia, o que nos faz concordar com a hipótese que citamos da professora Lorene dos Santos no terceiro capítulo, que se refere a haver ainda uma dificuldade em separar História da África e dos afro-brasileiros. Essa tendência traz consigo um alerta, pois pode nos fazer procurar de maneira ingênua uma ancestralidade pura da África na cultura afro-brasileira, reproduzindo inclusive preconceitos referentes à de que essa cultura tenha ficado alheia a processos históricos e congelada no tempo, ou seja, negando a História aos africanos e aos afro-brasileiros mais uma vez.

Outra maneira como a África aparece é pelo viés das Orientações Curriculares, o de combater o preconceito de uma África inferiorizada, selvagem e sem História. Como discorreremos no terceiro capítulo, a perspectiva pretende combater uma visão que está arraigada no senso comum, até mesmo do presidente que assinou a Lei 10.639/2003. Essa ideia pode se converter em um risco dentro de sala de aula, pois, se há uma necessidade legítima em combater a visão estereotipada da África, esse combate não deve ser feito alterando o pêndulo da balança, como elucidamos ao gastar algumas linhas do trabalho discutindo as posições de Carlos Lopes a respeito da historiografia africana.

Ainda nesse aspecto, observamos uma tendência nos professores na tarefa de desconstruírem essa imagem de uma África inferiorizada, que é a de inverterem a pirâmide. Luzia, por exemplo, usa um termo que é próximo do idílico para se referir à África: um continente tão rico e tão belo. Luiz preocupa-se em mostrar Luanda sem dizer o nome para comprovar que, em Angola, existem cidades. Vladimir usa o cinema nigeriano no sentido de mostrar que há avanço tecnológico e, inclusive, busca referências na Nigéria, por ser um país mais rico. Os professores, em geral, quando tendem a pensar a África por si, ou a buscam no tempo presente, por vezes perdendo a historicidade, ou falam de uma África antiga sempre se remetendo aos reinos. Dentre os diversos tópicos de ensino da África, as Orientações trazem os reinos com destaque.

Tratar desses reinos significa também tratar de guerras, contradições internas, de povos que nunca se viram como africanos, mas, sim, como pertencentes a um povo específico, com idioma ou dialeto próprio, forma organizacional política e social própria e uma cosmogonia própria, no sentido de que, a partir deste marco, possa-se historicizar a ideia de africano e se perguntar sobre quem inventou a África?

Todas essas elucubrações nos remetem a outro questionamento que os professores colocam: de qual África tratar, afinal? Não existe uma única História da África e, sim, a História de diversos povos e nações. A opção que os professores colocam, além dos reinos, é buscar tratar a História dos países africanos da costa ocidental, no sentido de que estes foram os que tiveram relação mais direta com a formação da nação brasileira, e, em geral, o fazem a partir do tempo presente.

Posto isto, gostaríamos de retomar a preocupação apontada por Feierman sobre pensar as necessidades de se estudar a África para além de conceitos cunhados pela historiografia europeia e para além da divisão quadripartida da História, que leva exclusivamente em conta, ainda de forma bastante arbitrária, a História do continente europeu.

O movimento de buscar uma nova epistemologia e metodologia para a História da África vem sendo feito há algumas décadas em vários países, em cujo epicentro o Brasil não esteve. Uma das vantagens da aprovação da Lei foi a necessidade de adentrar nesse debate, no sentido de formar especialistas em História da África que pudessem suprir as universidades as quais, por sua vez, passariam a ter disciplinas de História da África como obrigatórias em seu currículo.

Todavia, esses debates ainda precisam ganhar circularidade para que possam municiar ainda mais esses professores e essas professoras, que assumiram a difícil tarefa de ensinar História da África e dos afrodescendentes, quando ainda havia mais dúvidas do que certezas, e enfrentaram, por vezes sozinhos, o racismo dentro das escolas. Para que os docentes se sintam menos solitários em sua jornada, é fundamental perguntar e repensar constantemente qual África ensinamos, não para que especialistas construam prescrições isoladas nas quais a docência ainda é considerada uma prática sem saber, mas, sim, para que, junto a esses professores e levando em conta suas práticas, saberes, desafios, desejos, dilemas e história de vida, possamos contribuir para a formação de uma docência que tenha compromisso com a construção de uma escola e uma sociedade antirracista.

Por fim, justifica-se o porquê de ser uma conclusão provisória, em vez de ser apenas uma conclusão. À medida que, se existe alguma pequena contribuição neste trabalho para pensar uma educação das relações étnico-raciais, ela se baseia em tentar mostrar, pela voz desses cinco professores, que os saberes por mais plurais que sejam, são sempre ressignificados frente às experiências docentes pautadas na necessidade de dar respostas a inúmeras situações que surgem dentro da sala aula, para que, de alguma maneira, possam-se alcançar os objetivos que se colocaram e se colocam. Neste sentido, acredito que esses professores entrevistados, no decorrer do presente trabalho, continuaram suas aulas sobre essa temática e, com certeza, se a entrevista fosse refeita hoje, muitas ressignificações seriam trazidas. Nesses 16 anos da Lei, há ainda um oceano a ser conhecido, tanto no que se refere às práticas dos professores, quanto no impacto dos estudantes que se formam tendo iniciado a vida escolar com a sua obrigatoriedade, na relação da cultura escolar com a (re)educação étnico-racial, e etc. Por isso a conclusão é provisória, ainda que conclusa.

Capítulo 5 – Produto

Como os professores que entrevistei generosamente me disseram sobre seus trabalhos e sua concepção, nesta proposição, vou colocar uma das minhas experiências com o trabalho das relações étnico-raciais em forma de sequência didática. Um outro motivo de elencar essa sequência didática é exatamente por termos percebido, durante a dissertação a importância do uso das biografias e da micro-história em sala de aula, ao tratar de temas como escravidão, os quais podem ser uma boa alternativa, mas não única, para evitar que se caia em “essencializações” e “heroização”.

5.1. Sequência Didática

Título: Escravidões, liberdades e resistências na História do Brasil.

Tema: História afro-brasileira

Justificativa: O estudo-biografia é um campo privilegiado para compreender como um sistema normativo pode se expressar de maneira concreta na vida de um indivíduo, mas sem eliminar a liberdade que essas pessoas têm de fazer escolhas, de optar por essa ou aquela alternativa que aparece no caminho, como nos coloca Levi:

Na verdade, nenhum sistema normativo é suficientemente estruturado para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente, de manipulação ou de interpretação das regras, de negociação. Ao meu ver, a biografia é por isso mesmo o campo ideal para verificar o caráter intersticial – todavia importante – da liberdade de que dispõem os agentes e para observar como funcionam concretamente os sistemas normativos, que jamais estão isentos de contradições. (LEVI, 2006, p. 176)

Com essa concepção, o sujeito biografado deixa de ser apenas o rei, o diplomata, o presidente e pode ser também o moleiro medieval Menocchio, ao qual o historiador Carlo Ginzburg (GINZBURG, 2006) consegue dar cores e movimento e nos explicar, através do

particular, uma série de movimentos de como a inquisição atuava e as possibilidades de dissidência. Nesta perspectiva, homens e mulheres comuns passam a ter vontade e a existir na História, suas vontades são importantes para o rumo que sua vida teve, ainda que a esses homens e a essas mulheres tenham lhes tirados tudo, até mesmo o estatuto de seres humanos, como é o caso das milhares de pessoas que foram escravizadas no Brasil. Nesses casos, resistiram! Através dessas várias formas de resistência, escreveram suas histórias e, ao fazê-lo, escreveram também a História desse país. A quem estuda História, pede-se ter ouvido atento para ouvir essas vozes, que por muitas vezes foi emudecida ao grito de uma História oficial. Convido vocês, neste momento, a abrirem os olhos e destamparem os ouvidos para ouvirem Caetana, Rufino, Chica da Silva e Domingos Sodré, entre outros, e nos contarem o que foi possível aprender com eles. Boa aventura por essas histórias de amor, sofrimento e alegrias, pelas quais eu tanto gosto de passear.

Objetivos: O objetivo principal desta sequência didática é discutir com os estudantes de que maneira podemos compreender a escravidão do Brasil, a partir de um olhar visto de baixo, debatendo com eles de que maneira a historiografia escreveu essa História, quais as consequências dela e como podemos pensar uma nova História de homens e mulheres africanos e afro-brasileiros na África e no Brasil.

Metodologia: Aulas expositivas dialogadas; pesquisa junto aos estudantes no contraturno para auxiliá-los no preparo das apresentações; leituras de textos acadêmicos sobre as personagens pesquisadas.

Componente curricular: História dos afro-brasileiros.

Série/Ano: 1º do Ensino médio

Tempo previsto: 8 aulas de 90 minutos cada.

5.1.1. Atividades

Aula 1

“Entre o Mercador e o Escravizado. Francisco Félix de Souza em costas negras e Tráfico Escravo”

Para o desenvolvimento do trabalho será fundamental uma aula expositiva dialogada, discutindo de que maneira nossa historiografia tratou a escravidão.

Será passado o texto do João Jose Reis e Eduardo Silva “Entre Zumbi e Pai João” para os alunos. Junto ao texto, trechos do filme “Django Livre”, pelo qual vai ser pedido que os alunos expressem se conseguem perceber se há no filme os arquétipos do escravizado, tema ao qual o texto se remete.

Será pedida uma resenha do texto para entrega.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras 1989

Aula 2.

Entre o “O Mercador e o Escravizado”. Francisco Félix de Souza em costas negras

A partir desta aula, começam os seminários. Os textos indicados para leitura estão citados abaixo. Cada grupo deverá escolher uma personagem para apresentar, de preferência o professor deve propor orientação no contraturno para os estudantes.

O objetivo é de trabalhar o tráfico e como os afro-brasileiros, ao retornarem para a África não se viam como africanos e, sim, brasileiros.

Para essa aula, ver o documentário: “Atlântico Negro na Rota dos Orixas”, disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=5h55TyNcGiY>

SILVA, Alberto da Costa e. Francisco Félix de Souza, *Mercador de Escravos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, EDUERJ, 2004.

Entrega da resenha pedida.

Aula 3

Zumbi além do mito.

Zumbi é grande figura heroicizada na História do Brasil. Com pesquisa sobre ele a partir das elaborações de Flávio Gomes, buscamos fazer com que os estudantes compreendam, por um lado, que os indivíduos concretos são contraditórios e, por outro, há uma representação política de Zumbi, que o estandardizar acaba por eliminar como qualquer possibilidade de contradição.

Na apresentação, será indicado trabalhar com desfile da Vila Isabel, Quizomba Festa da Raça, para pensar representação de Zumbi.

GOMES, Flávio dos Santos. *Palmares: escravidão e liberdade no Atlântico sul*. São Paulo: Contexto, 2014.

GOMES, Flávio dos Santos. *De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social*, São Paulo, Companhia das Letras 2011.

Aula 4

Chica da Silva a senhora dos Diamantes. Entre o Mito e a História, a escravidão e liberdade nas regiões da mineração.

Ainda na mesma chave da mitificação, a proposta é investigar o que a Historiografia mais recente diz sobre Chica da Silva e olhar como Chica foi representada em diferentes períodos da história do Brasil, para atender anseios diferentes de como pensávamos a nacionalidade.

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

Aulas 5

A vida Domingos Sodré, Escravidão Liberdade e Candomblé em Salvador, Uma Cidade entre a Ficção e a História.

A partir da vida de Domingos Sodré, nos perguntaremos:

- Como ficou a vida dos escravizados após a Revolução do Malês?
- Olhando para Sodré, podemos dizer que a única forma de resistência é a luta?
- Viver na cidade como africano é igual viver no campo?

Junto à leitura de trechos selecionados do livro de Jose João Reis, citado abaixo, os alunos lerão trechos do romance de Jorge Amado “Jubiabá”, para pensarmos de que maneira a cidade de Salvador é experimentada pelo personagem principal do livro, José Balduino, e como ela é experimentada pelo Domingos Sodré, para pensar também qual o limite entre a ficção e a História.

REIS JOÃO, José. *Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Aula 6.

Cenas de Cidades Negras, castigos e aventuras: as vidas de Bráulio e Serafim.

Através da vida de dois escravizados, vamos nos perguntar qual era a visão da liberdade desses homens e dessas mulheres e pensar qual liberdade existe dentro da escravidão.

CHALHOUN, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras. 2011

SOARES, Carlos. *Cidades Negras Africanos, Crioulos e Espaços Urbanos no Brasil Escravista do Século XIX*. São Paulo, Alameda, 2006

Aula 7

Caetana Diz “não”, História de Mulheres no Brasil Escravista.

Vamos trazer para os estudantes três questões a serem respondidas:

- Por que Caetana Diz Não?
- Por que seu senhor a queria casada e o que isso nos revela do sistema escravista da época?
- Partindo da afirmação da autora, por que o “não” de Caetana abala o patriarcado?

GRAHAM, Sandra Lauderdale. *Caetana diz “não”. Histórias de Mulheres da Sociedade Escravista Brasileira*. São Paulo, Cia. das Letras, 2005

Aula 8.

Exibição do documentário “Memórias do Cativo”.

Link para o documentário: <http://ufftube.uff.br/video/M2GWDYGD-BYU7/Mem%C3%B3rias-do-Cativo>

O documentário nasceu da pesquisa feita pela professora Hebe Mattos para seu livro homônimo, no qual ela entrevista uma série de descendentes de homens e mulheres que foram escravizados e que se lembram das narrativas feitas pelos pais ou pelos avós, do que foi passar pela escravidão e de quais estratégias se valiam para sobreviver antes e após a abolição.

Após a exibição e como forma de encerramento e avaliação, faremos um debate sobre quais reflexões os alunos levantam sobre escravidão, as formas de resistência e liberdade.

Referências bibliográficas

Documentos e orientações curriculares

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica: diversidade e inclusão*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 fev. 2017.

DECLARAÇÃO, E. PROGRAMA DE AÇÃO da *Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata da ONU*, realizada entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 na cidade de Durban na África do Sul. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

SÃO PAULO, SP. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Divisão de Ensino Fundamental e Médio. *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: História*. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 21-38. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

Livros e artigos

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e

africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, nº 41, 2008.

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

_____. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____; PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. *Estudos Históricos*, v. 39, p. 25-56, 2007c.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. *O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *.. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memórias de professores*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites--século XIX*. 3.ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J. ; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Trad. Glória Rodríguez; Luiz Alberto Monjardim; Maria Magalhães; Maria Carlota Gomes. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. 183-191.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Elenice; GONTIJO, Rebeca. (org). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. 1ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. pp. 65-79.

COSTA, Emilia Viotti da. *A abolição*. São Paulo: Editora Unesp, 2008

CEVA, A.L. A. *O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968)*. Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 2006.

CHALHOUB, S. Medo branco de almas negras: escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16, mar./ago. 1988.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre:

ArtMed, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, ano 24, n. 1, p. 35-61, 2002.

_____. *Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. Trad. Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo: Unesp, 2006

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, Universidade Federal Fluminense, vol. 23, p. 100-122, 2007.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998.

_____. *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *O processo civilizador - uma história dos costumes*. v. II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. vol. I. Rio de Janeiro: Globo Editora, 1964.

FEIERMAN, Steven, African histories and the dissolution of world history [Histórias Africanas e a dissolução da história mundial] In BATES, R H; MUNDIBE, V.Y; O'BARR. (editors). *Africa and the disciplines: the contributions of research in African the Social Sciences and Humanities*. Chicago: University of Chicago Press, 1993 pp. 167-212. Tradução para o curso de História da África, na graduação do curso de História da USP, ministrado pela Professora Maria Cristina Cortez Wissenbach.

FRANCISCO, Flavio Thales Ribeiro. *Fronteiras em Definição: Identidades negras e imagens do Estado Unidos na África no Jornal o Clarim da Alvorada (1924 -1932)*. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2013.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003 Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Intelectuais negros e formas de integração nacional*. In Janela para História, 2004

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, TOMAZ TADEU (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HARTOG, François. Tempo e História: Como escrever a história da França hoje?. *História Social*. Campinas: Unicamp, n. 3, 1996, p. 127-154

_____. *Crer em História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. *Regimes de Historicidade*. Belo Horizonte: Editora, 2015.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006

JOSELINA da Silva, *União dos homens de cor (UHC): uma rede do movimento social negro, após o Estado Novo*. Tese de Doutorado, UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.19, n. 38, 1999.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Todos os negros são africanos? O Pan-Africanismo e suas ressonâncias no Brasil contemporâneo. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, jul. 2011.

LOPES, Carlos. *A pirâmide invertida; historiografia africana feita por africanos*. Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África. Lisboa: Linopazes, 1995. p. 21-29.

_____. Redescobrir a África. *Correio Braziliense*, 18/12/2004.

_____. A África e sua diáspora; uma nova parceria. *Revista Palmares*. Entrevista concedida a Ubiratan Castro de Araújo. Disponível: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista01.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

LOURENÇO, Elaine. *Professores De História Em Cena: Trajetórias De Docentes Na Escola Pública Paulista (1970 - 1990)*. Universidade de São Paulo, 2011.

MBEMBE, Achille. Necropolítica, *Revista Arte & Ensaios*, nº 32, 2016.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. *O Nascimento da Cultura Afro-americana: uma perspectiva antropológica*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 29, n.2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MONTEIRO, Ana M. F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

MUNANGA, Kapenguele, Pan-Africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro. In: *Iha R. Antr.*, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, Brasil 2016.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*. 18 (50), 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____.; NASCIMENTO, Elisa Larkn. *Quilombo vida, problemas e aspirações do negro*. Edição Fac-similar. São Paulo: Editora 34, 2011.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão.

Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. In: *Revista de educación – La formación de profesores de Educación Secundária*. nº 350, setembro – dezembro de 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, 2003

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, mai. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo, n. 22, p. 9-36, junho 2001.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p. 13-49, 1997.

_____. *História Oral e Memórias, entrevista com Alessandro Portelli História e Perspectivas*. Uberlândia (50): 197-226, jan./jun. 2014

PROST, Antoine. Os tempos da história. In _____. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. In: SIMPSON, Olga de Moraes Von (Org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

- REIS, José Carlos. O tempo histórico como “Representação Intelectual”. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 34, p. 45-66, 2012.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007
- SANTOS, Lorene dos. *Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003*.
- SALES PEREIRA, Júnia. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico identitária? Desafios do ensino de História no imediato contexto pós-Lei 10.639. In: *Estudos históricos*. nº. 41, 2008, p. 21-43.
- SLENES W, Robert. A Importância da África para as Ciências Humanas. Texto apresentado no seminário “Respostas ao racismo: produção acadêmica e compromisso político em tempos de ações afirmativas” realizado em 3 de dezembro de 2009 no IFCH/UNICAMP in: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/314/270> Acesso em: 28 jan. 2018
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y Enseñanza. In: *Estudios Públicos / Centro de Estudios Públicos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, n. 83, invierno 2001. Disponível em: <http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1573.html>. Acesso em: 04 jan. 2018.
- SILVA, Alberto da Costa e. Um Rio *Chamado Atlântico*: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.
- SILVA, Fabiany, de Cássia Tavares. Escola e Cultura Escolar: Gestão controlada das diferenças no/pelo Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n. 2, pp. 214-227, Jul./Dez., 2010.
- SILVA, M.; FONSECA, S. G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. *Rev. Bras. Educ. [online]*, 2000, n. 15, pp.134-158. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- _____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, TOMAZ TADEU (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870 a 1930)*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *O Brasil visto de fora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, Dez./2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VEYNE, Paul. *Quando nosso mundo se tornou cristão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set/out/nov/dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.

WOOWARD, Kathry. Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Anexo A: Roteiro das entrevistas

1º – Identificação e saberes pessoais dos professores

- Diga seu nome completo, local e data de nascimento.
- Tem irmãos ou irmãs? Costumava brincar na rua? Se sim, quais brincadeiras?
- Na sua família ou círculo familiar havia alguma discussão racial?
- Na infância e na adolescência, você percebia a existência de práticas racistas?
- Etnicamente, como você se declara? Como se deu esse processo de construção de identidade?
- Tem alguma forma de militância?
- Outras formas de atuação social: igreja, sindicatos, entidades.

2º – Saberes provenientes da formação escolar anterior

- Escolarização: onde se deu, em todos os níveis, e qual a relação com os professores, em especial de História?
- Lembra-se das aulas de História? Algum conteúdo específico lhe chamava mais atenção ou lhe interessava mais?
- Lembra-se de quando decidiu ser professor História e por quê?
- Na escola que estudou percebia práticas discriminatórias? Como lidava com isso?

3º – Saberes provenientes da formação inicial para o magistério

- Onde e quando cursou História? Fez bacharelado e licenciatura ou apenas licenciatura?
- Trabalhava enquanto fazia o curso? Se sim, no quê?
- Havia alguma disciplina no curso de História que mais se identificava e por quê?
- Como a instituição trabalhava com a história dos afro-brasileiros?
- Teve História da África na sua formação inicial? Como avalia a importância dessa disciplina na sua formação?

- Se sim:
 - Algum tema que considerou fundamental para sua prática como professor(a) dentro do curso de História da África?
- Fez pós-graduação?
 - Se sim:
 - Mestrado, especialização doutorado.
 - O que lhe levou a fazer pós-graduação e o que pesquisou?

4º – Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola e nos Currículos

- Qual foi a escola que mais gostou de trabalhar? Quando? Por quê?
- Algum conteúdo programático que mais gosta de trabalhar? Por quê?
- Como é seu processo de preparar a aula?
- Que tipo de material didático costuma trabalhar com seus alunos?
- Em que tipo de material costuma pesquisar para preparar suas aulas?
- Você aborda a questão étnico-racial em suas aulas?

5º – Relação com a temática étnico

- Conhece a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e dos Afro-brasileiros? Você a considera importante? Por quê?
- Já teve conhecimento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*?
- Você trabalha com o Currículo da prefeitura? Qual deles? Você acha que ele contempla as questões colocadas pela Lei 10.639/2003?
- Você discute as questões de História da África, dos afrodescendentes e das relações étnico-raciais em suas aulas? Como?
 - Se sim:
 - Qual foi a última vez que você fez isto?

- Como você faz? Em quais aulas?
- Como os alunos participam destes temas? Você considera que isto tem alguma relação com a formação de uma identidade positiva para os alunos?
- Se não:
 - Por que não discute?
- Na sua escola há alguma atividade em torno da Consciência Negra? Se há, você participa? Como é feito? Como é a participação dos alunos?

Anexo B: Dados dos professores entrevistados

Professores	Onde se formaram	Quanto tempo em sala de aula
Luiz	USP	Desde 2012, na prefeitura.
Amanda	UNESP	Desde de 2014, na prefeitura.
Caetana	UNI. Ibirapuera	Desde 1998, no Estado.
Luzia	UNINOVE	Desde 2016, na prefeitura.
Vladimir	FIG	Desde 2013, na prefeitura